

# «Ein steiniger Weg»

Studienabbruch und Studienerfolg  
im Kontext von Herausforderungen des (Studien-)Alltags

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät

der Universität Basel

von

Zuzanna Kita

aus Breslau/Polen

Zürich, 2016

Feldegg Medien AG

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel  
[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel,  
auf Antrag von  
Prof. Dr. Ueli Mäder, Erstbetreuer  
Prof. Dr. Roland Becker-Lenz, Korreferent

Basel, den 28. Juni 2016  
Die Dekanin, Prof. Dr. Barbara Schellewald

## Dank

Eine Dissertation zu schreiben, stellt eine grosse intellektuelle, psychische und organisatorische Herausforderung dar. Dies gilt umso mehr, wenn die Arbeit, wie in meinem Fall, nicht in der eigenen Muttersprache verfasst wird. Ohne die Unterstützung vieler Personen hätte ich die Aufgabe nicht gemeistert. Allen, die mich auf dem Weg begleitet haben, möchte ich hiermit herzlich danken.

Mein Dank gilt zunächst Prof. Dr. Barbara Fäh. Als damalige Leiterin des Bachelor-Studiums hat sie das Projekt «*Studienabbruchentscheidungen im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit*» an der Fachhochschule Nordwestschweiz initiiert und mich auf die Idee gebracht, die Arbeit an diesem Projekt mit einem Dissertationsvorhaben zu verbinden. Dank ihrem Glauben an mich und an mein Potenzial habe ich den Schritt gewagt.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ueli Mäder, der diese Studie wissenschaftlich begleitet hat. Ihm bin ich für seine Unterstützung, für hilfreiche und ermutigende Rückmeldungen und seine herzliche Art sehr dankbar. Ebenso bedanke ich mich bei Prof. Dr. phil. habil. Roland Becker-Lenz, der als zweiter Betreuer meiner Arbeit das Vorhaben stets unterstützt hat.

Dr. Leo Gürtler danke ich dafür, dass er mir bei den wichtigsten Schritten der computergestützten Analyse geholfen und mir als Diskussionspartner zur Seite gestanden hat.

Ebenso möchte ich Dr. Beatrice Sigrist herzlich für ihre Unterstützung danken, die besonders in schwierigen Momenten wichtig war.

Danken möchte ich nicht zuletzt meinem Mann Marek Konieczny, der mir während dieser drei Jahre stets Kraft und Hoffnung gegeben hat. Seine Liebe hat dies alles erst ermöglicht.

Zuzanna Kita

Zürich, im Februar 2016

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung und Problemstellung</b>	<b>7</b>
1.1	Das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)	9
1.2	Studienabbrüche an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW	11
1.3	Forschungsinteresse	12
<b>2</b>	<b>Studienabbruch und Studienerfolg als Forschungsgegenstand</b>	<b>14</b>
2.1	Die Begriffe «Studienerfolg» und «Studienabbruch»	14
2.2	Studienabbruch und Studienerfolg als Gegenstand hochschulischer Studienverlaufsanalysen	18
2.3	Studienabbruch und Studienerfolg als Qualitätsmerkmal respektive Effizienzfaktor	19
2.4	Studienabbruch – negative Konnotationen	21
2.5	Komplexität der Abbruchmotive	23
2.6	Risikofaktoren im Zusammenhang mit Studienabbrüchen	28
2.7	Ausgewählte Studienabbruchmodelle	31
2.7.1	Das Modell von Spady	31
2.7.2	Modell von Tinto	34
2.7.3	Modell von Ströhlein	36
2.7.4	HIS-Modell	40
<b>3</b>	<b>Theoretische Verortung der Arbeit</b>	<b>45</b>
3.1	Die Theorie der rationalen Wahl	46
3.2	Das RREEMM-Modell	48
3.3	Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen	50
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>54</b>
4.1	Qualitativ-empirischer Ansatz	54
4.2	Festlegung des Samples	55
4.3	Samplingverfahren – Studienabbrecher/innen	58
4.4	Samplingverfahren – Absolvent/innen	59

4.5	Leitfäden und Interviews	60
4.6	Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse	61
4.7	Methodische Herausforderungen	69
<b>5</b>	<b>Empirische Untersuchung</b>	<b>72</b>
5.1	Falldarstellungen – Abbrecher/innen	72
5.1.1	Helene – «Ich habe es mir einfach, ja ich habe es mir ganz anders vorgestellt»	72
5.1.2	Igor – «Da war ich wie eingeklemmt ...»	79
5.1.3	Tanja – «Ich glaube nicht, dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte für mich, als so zu entscheiden»	83
5.1.4	Urs – «Es war ein bisschen eine Erleichterung, es war aber auch eine gewisse Frustration, weil es ist so ein paradoxer Entscheid»	88
5.2	Falldarstellungen – Absolventinnen und Absolventen	93
5.2.1	Fabienne – «Ich bin auch der Überzeugung, dass man nicht allein studieren kann, dass es auch keinen Sinn macht, weil der Austausch ist sehr wichtig»	93
5.2.2	Hans – «Mut haben zu fragen. Sich auf keine, keinesfalls zurückziehen, Kontakte knüpfen, Netzwerk schaffen, auf die Dozierenden zugehen, Beratung in Anspruch nehmen»	98
5.2.3	Petra – «Das, was mir geholfen hat, einfach, ich habe die Realität gesehen ohne Diplom»	103
5.2.4	Simon – «Ich wurde fast raus, also wurde fast, ähm (...) also aus der Schule ausgeschlossen»	107
5.3	Fallübergreifende Analyse	112
5.3.1	Studienmotivation	112
5.3.2	Beginn des Studiums	113
5.3.3	Praxisausbildung	116
5.3.4	Problembereiche und Belastungen	117
5.3.5	Bewältigungsstrategien	124
5.3.6	Ressourcen	126
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>131</b>

6.1	Studienabbruch und Studienerfolg als rationale Wahl?	131
6.2	Studentische Entscheidungen im Kontext von Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung	137
6.3	Studienabbruch und Studienerfolg nach dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen	140
6.4	Fazit	143
<b>7</b>	<b>Konsequenzen für eine hochschulisches Unterstützungsangebot und die Curriculumsgestaltung</b>	<b>144</b>
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>153</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>155</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>165</b>
10.1	Leitfäden	165
10.2	Soziodemografische Merkmale der Befragten	169
10.3	Beispiele für Memos	173
10.4	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	175
10.5	Hauptkategorien und Kategorien der Analyse	176

Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er «bildet sich».  
Das setzt voraus, dass man «mit seiner Person bezahlt», wie man im Französischen sagt.  
D. h., man investiert vor allen Dingen Zeit, aber auch eine Form von sozial konstituierter Libido,  
die *libido sciendi*, die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann.

(Bourdieu 1983: 187)

## 1 Einleitung und Problemstellung

Ein Studium durchzustehen und erfolgreich abzuschliessen, ist in keinem Fall ein Kinderspiel. Studieren ist eine langfristige Investition, die mit emotionalen, zeitlichen und finanziellen Kosten verbunden ist, die «(Bildungs-)Rendite» bleibt bis zum Abschluss unsicher. Während dieser drei (Bachelor-Stufe) oder fünf Jahre (Master-Stufe) müssen Studierende gute Leistungen erzielen. Dabei haben sie nicht nur Schwierigkeiten des Studienalltags oder Dilemmata der Praxisausbildung zu meistern, sie stossen oft auch an die eigenen Grenzen, kognitiv, intellektuell, vielleicht auch kräftemässig und finanziell. Während des Studiums treten womöglich weitere Schwierigkeiten auf, sei es im privaten oder beruflichen Leben. Manche Studierende entscheiden sich dann, die Ausbildung abubrechen, andere bleiben beharrlich und schliessen ihr Studium erfolgreich ab.

Ein Studium in Sozialer Arbeit ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Müller-Hermann (2012) weist auf die hohen Ansprüche hin, die an sozial Tätige gestellt werden. Von den Angehörigen der Profession Sozialer Arbeit wird zunächst eine persönliche Bindung an bestimmte Werte verlangt, die mit der Berufsausübung verbunden sind. Weil es in der Sozialen Arbeit grundsätzlich darum geht, anderen bei der Bearbeitung existenzieller Krisen zu helfen, sollten Professionelle grundsätzlich auch «*ein diffuses Interesse an Fremden*» (a. a. O.: 25) aufbringen können. Die geleistete Hilfe muss ferner in eine Arbeitsbeziehung eingebettet werden, was spezielle Kompetenzen erforderlich macht.

Wie Müller-Hermann weiter bemerkt, sind die Verdienstmöglichkeiten von Fachkräften der Sozialen Arbeit nicht sonderlich attraktiv. Auch das gesellschaftliche Ansehen ist geringer als bei anderen Professionen. Dennoch entscheidet sich eine immer grössere Zahl von Personen für dieses Berufsfeld (a. a. O.: 26).

Studierende in Sozialer Arbeit verfügen u. a. über eine starke Studienmotivation, ein spezifisches Wertesystem, die Absicht, anderen zu helfen (a. a. O.: 225). Dank dem vor dem Studium absolvierten Praktikum oder einer mindestens sechsmonatigen Arbeitserfahrung sind ihnen die Herausforderungen der Praxis und die Arbeitsbedingungen bekannt. Dennoch brechen einige Personen das Studium nach einer gewissen Zeit ab.

In meiner Arbeit unternehme ich den Versuch, die Studienabbruchentscheidungen zu rekonstruieren und deren Gründe zu identifizieren. Zum Zweiten suche ich eine empirische Antwort auf die Frage, welche Faktoren die Entscheidung begünstigen, das Studium trotz vieler Belastungen – sei es im privaten, beruflichen oder studienbezogenen Bereich – weiterzuführen.

Zum Aufbau der Arbeit: In Kapitel 2 beleuchte ich Studienabbruch und Studienerfolg auf verschiedenen Ebenen als Forschungsgegenstand. In einem ersten Schritt stelle ich begriffliche Herausforderungen und Definitionsprobleme und deren Bedeutung für hochschulische Studienverlaufsanalysen dar. Dann werden Studienabbruch und Studienerfolg als Qualitätsmerkmal oder Effizienzfaktor diskutiert. In weiteren Abschnitten behandle ich negative Konnotationen im Hinblick auf Studienabbruch und die Komplexität der Studienabbruchmotive und Risikofaktoren eines Studienabbruchs und stelle die in der Bildungsforschung prominenten Studienabbruchmodelle vor.

Die theoretische Verortung der Arbeit ist Gegenstand des dritten Kapitels, in dem ich die für die Arbeit relevanten Ansätze und Konzepte kurz präsentiere. Der Darlegung des methodischen Vorgehens im vierten Kapitel folgen acht Falldarstellungen und die fallübergreifende Analyse im fünften Kapitel. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund von theoretischen Modellen und Ansätzen diskutiert.

Im siebten Kapitel werden daraus Folgerungen für das hochschulische Unterstützungsangebot und die Curriculumsgestaltung abgeleitet. Das abschliessende achte Kapitel fasst die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammen und macht den im Rahmen der Untersuchung identifizierten Forschungsbedarf kenntlich.



## **1.1 Das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)**

Das Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bietet eine wissenschaftlich fundierte, praxisnahe Generalistenausbildung. Nach dem Studium sind die Absolventinnen und Absolventen für eine professionelle Tätigkeit in den Berufsfeldern Sozialpädagogik und Sozialarbeit und die Bearbeitung sozialer Probleme und gesellschaftlicher Herausforderungen qualifiziert. Von grosser Bedeutung ist dabei die Praxisausbildung, welche Studierende in Praxisorganisationen absolvieren, die von der Hochschule anerkannt sind.

Das Aufnahmeverfahren an der Hochschule für Soziale Arbeit ist komplex und anspruchsvoll. Um Soziale Arbeit studieren zu können, müssen angehende Studierende hohen Anforderungen gerecht werden;<sup>1</sup> so müssen sie beispielsweise sechs Monate Arbeitserfahrung im Praxisfeld der Sozialen Arbeit vorweisen. Kandidatinnen und Kandidaten reichen ein Dossier mit Lebenslauf ein und legen detailliert ihre Motivation für Studium und Berufswahl dar. Das Aufnahmeverfahren selbst umfasst eine formale und inhaltliche Prüfung der Dossiers durch die Fachstelle Zulassung und Studierendenberatung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Bei Unklarheiten oder offenen Fragen zur Motivation, zu den Eingangskompetenzen und Vorstellungen über Beruf, Tätigkeitsfelder und Studium werden zusätzlich Einzelgespräche geführt. In diesen Gesprächen geht es in erster Linie um eine Einschätzung der Berufsmotivation. Das Zulassungsgremium prüft sorgfältig, ob die Kandidatinnen und Kandidaten die Motive ihrer Studien- und Berufswahl differenziert darlegen können. Relevant ist dabei auch die Beschreibung beruflicher Ziele und Perspektiven und das Interesse an sozialen Fragen.<sup>2</sup> Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und der Hochschule beurteilt. Wesentlich sind dabei die Aussagen und Reflexionen zu bisher in diesem Umfeld gesammelten Erfahrungen. Auch Vorstellungen von künftigen Tätigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit werden

<sup>1</sup> Vgl. dazu das Reglement über die Zulassung zum Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vom 1.6.2009.

<sup>2</sup> Dazu wurde von der Fachstelle Zulassung und Studierendenberatung ein entsprechendes Raster entwickelt.

analysiert. Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen ihre Wahl für die Hochschule für Soziale Arbeit durch Informationen über Schule und Studium begründen können.

Die Aufnahmekommission legt ferner grossen Wert auf Lernbereitschaft und eigenes Engagement der künftigen Studierenden sowie auf Motivation zu Austausch und Auseinandersetzung mit Problemen und Fragen im Kontext der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus sollen die Kandidaten klare Vorstellungen von den Anforderungen des Studiums haben und Interesse und Engagement in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen (Soziales, Politik usw.) zeigen. Auch soziale Kompetenzen sind gefragt. Akzeptanz gegenüber der Vielfalt der Menschen ist unerlässlich.

Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen sich Situationen, in denen sie Verantwortung übernehmen mussten, sei dies privat oder beruflich, in Erinnerung rufen und darüber berichten können. Wichtig ist auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur kritischen Auseinandersetzung mit gesammelten Erfahrungen. Angehende Studierende müssen eigene Lebenserfahrungen, Krisen und Wendepunkte beschreiben, aber auch eigene Stärken und Schwächen benennen können. Wichtig sind schliesslich die Kommunikations- und Kontaktfähigkeit und die Authentizität der Kandidatinnen und Kandidaten.

Aufgrund des Verfahrens entscheidet die Aufnahmekommission, ob eine Kandidatin oder ein Kandidat zum Studium zugelassen wird. Weil das Interesse für ein Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit immer noch zunimmt, wird für Bewerberinnen und Bewerber, die bei der Eignungsabklärung alle geforderten Kriterien erfüllen, derzeit eine Warteliste geführt.

Das Studium dauert je nach Studienform sechs bis acht oder neun Semester. Die Studierenden haben die Wahl zwischen einem Vollzeit- oder einem Teilzeitstudium oder einer studienbegleitenden Praxisausbildung. Im Voll- oder Teilzeitstudium absolvieren sie während der Ausbildung zwei Praktika in Praxisorganisationen, die von der Hochschule anerkannt sind. In der studienbegleitenden Praxisausbildung sind sie zu mindestens 50 Prozent in einer anerkannten Praxisorganisation tätig und besuchen parallel dazu an zwei Tagen wöchentlich die Lehrveranstaltungen der Hochschule. Nach erfolgreichem Abschluss des Bachelor-Studiums besteht die Möglichkeit, ein Master-Studium anzuschliessen. Das Studium kann an beiden Standorten der Hochschule, Olten und Basel, absolviert werden.

## 1.2 Studienabbrüche an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW erhebt systematisch statistische Daten zum Bachelor-Studiengang. Diese Daten beziehen sich auf die Studierendenkohorten seit dem Jahr 2008<sup>3</sup> und werden zweimal jährlich (Stichdaten 15. April/15. Oktober) aktualisiert. Die systematische Erfassung und Auswertung ist wichtig, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit des studentischen Verhaltens zu gewährleisten. Der Schwerpunkt der quantitativen Analyse liegt auf den Studienabbrüchen nach Geschlecht, Alter, Studienbeginn (Kohorte), Semester, Studienort und Studienform. Darüber hinaus werden Studienformwechsel und Diplomierung erfasst. Die Auswertungen dienen dem kontinuierlichen Monitoring der Studierenden; aus den Ergebnissen lassen sich Massnahmen zur Weiterentwicklung des Studiengangs ableiten. Grundlage der Auswertungen bilden jeweils die in Evento<sup>4</sup> erfassten Daten seit Studienbeginn im Herbstsemester 2008.

Gemäss der Studierendenstatistik haben seit dem Herbstsemester 2008/2009 insgesamt 156 Personen (7,2%) ihr Studium abgebrochen (Stand 15. April 2015). Bei den Kohorten 2008 und 2009 lag die Abbruchquote bei 12,5 bzw. 9,9 Prozent; heute geben jährlich noch 5 bis 6 Prozent der Studierenden die Ausbildung vorzeitig auf. Wie die Analysen zeigen, fallen die meisten Abbrüche in die erste Studienphase, die Zeit während oder nach dem ersten oder zweiten Semester.

Der Begriff «Studienabbruch» lässt sich auf vielfältige Weise definieren;<sup>5</sup> Studienabbrüche kommen auch auf unterschiedliche Weise zustande: Die meisten Abbrüche erfolgen auf eigenen Entschluss (Abmeldung vom Studium), bei einigen Personen kommt es zu einem Ausschluss nach der Studien- und Prüfungsordnung, andere nehmen ihr Studium gar nicht auf usw. Für die vorliegende Studie wurden nur Studienabbrüche aufgrund eigener Entscheidung untersucht, also Abmeldungen vom Studium. Dieser Typus macht derzeit 82 Prozent (N = 128) aller Abbrüche aus.

<sup>3</sup> Einführung des einheitlichen Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit auf Herbstsemester 2008.

<sup>4</sup> Eine Software. Evento dient der Datenverwaltung und wird hauptsächlich von der Hochschuladministration benutzt.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.

### 1.3 Forschungsinteresse

Wie erwähnt, brechen an der FHNW im Durchschnitt jährlich rund 6 Prozent aller Studierenden ihr Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit ab. Angesichts des komplexen und sorgfältigen Aufnahmeverfahrens und der hohen Anforderungen, die an die Kandidatinnen und Kandidaten gestellt werden, ist zu vermuten, dass Studierende, die sich um einen Studienplatz an der Fachhochschule für Soziale Arbeit FHNW bemühen, grundsätzlich über eine starke Motivation verfügen. Plausibel scheint auch die Annahme, dass sie sich bereits mit dem Berufsfeld auseinandergesetzt haben und über soziale Kompetenzen verfügen. Wir können deshalb davon ausgehen, dass die Hintergründe und Ursachen der Studienabbrüche primär in anderen Bereichen zu suchen sind. Warum genau sich Studierende von der Ausbildung abmelden, ist der Studienleitung in der Regel aber nur teilweise bekannt. Rund ein Drittel der Studierenden begründet seine Entscheidung gar nicht oder nur lapidar. Nur selten liegen ausführliche Rückmeldungen an die Studienleitung vor. Um die Ursachen der Studienabbrüche gründlicher zu erfassen, hat die Leitung des Bachelor-Studiengangs einen Fragebogen entwickelt, der jeweils an die Personen verschickt wurde, die ihr Studium abbrachen. Die Rücklaufquote war freilich gering, diese Art der Befragung erbrachte nur wenig zusätzliche Informationen. Auf dieser Grundlage liessen sich auch die Entscheidungsprozesse der Studienabbrecher/innen nicht rekonstruieren.

Mein Forschungsinteresse liegt so zum einen in der Fragestellung, aus welchen Gründen Studierende ihr Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit abbrechen und wie es zu dieser Entscheidung kommt. Der Forschungsgegenstand ist bisher nicht untersucht worden. Um die Entscheidungsprozesse zurückverfolgen zu können, habe ich mich für einen qualitativen Ansatz entschieden. Studien zu diesem Thema haben eine lange Tradition; meist handelt es sich jedoch um quantitative Studien, deren Urheber die Faktoren, die den Abbruch verursacht haben, in den entsprechenden Umfragen mindestens teilweise vordefinierten (z. B. Blüthmann/Lepa/Thiel 2008; Henecka/Gesk 1996; Diem/Meyer 1999; Kolland 2002; Ströhlein 1983; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007). Qualitative Untersuchungen wurden u. a. an den Universitäten Zürich und Lausanne durchgeführt (Kiener 1999; Meyer et al. 1999).

In den verschiedenen Studien zum Studienabbruch wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass bei einer Abbruchentscheidung in der Regel mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Selten ist nur ein Motiv ausschlaggebend; erst eine Kombination von Faktoren führt zum Studienabbruch. Aus dieser Perspektive ist der Abbruch als multifaktorieller Prozess zu verstehen, der sowohl durch innere als auch durch äussere Bedingungen beeinflusst wird (vgl. u. a. Diem/Meyer 1999; Gold/Kloft 1991; Griesbach et al. 1998; Henecka/Gesk 1996; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Kolland 2002; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007). Eine quantitative Analyse ist deshalb bei Studienabbrüchen nur begrenzt aussagekräftig. Es gibt Grund zur Vermutung, dass die Studierenden in ihren Rückmeldungen nur einen Abbruchgrund von mehreren nennen. Darüber hinaus lassen die quantitativen Studien wenig Raum für Verbesserungsvorschläge, Ideen, Kritik usw. seitens der befragten (ehemaligen) Studierenden.

In dieser Arbeit betrachte ich den Studienabbruch als individuelle Entscheidung. Wichtig ist, nachvollziehen zu können, ob persönliche oder institutionelle Faktoren eine solche Entscheidung beeinflussen. Nur durch eine Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse lässt sich feststellen, ob und inwiefern dabei die Hochschule mit ihren Rahmenbedingungen und ihrer Curriculumsgestaltung eine Rolle spielt. Auf dieser Basis lassen sich anschliessend Empfehlungen für die hochschulische Politik in Bezug auf Unterstützungsangebot, Gestaltung der Lehre o.Ä. erarbeiten. Deshalb ist für diese Studie auch die Frage von Belang, welche Faktoren eine Entscheidung begünstigen, das Studium trotz vieler Belastungen – sei es im privaten, beruflichen oder studienbezogenen Bereich – weiterzuführen.

Ziel der Studie ist es also zum einen, Wissen darüber zu gewinnen, warum Studierende das Studium in Sozialer Arbeit vorzeitig verlassen, wie sie zu ihrer Entscheidung gelangen und wie sie diese Entscheidung erleben. Zum andern sollen auf einer soliden Grundlage Weiterentwicklungsansätze für einen angemessenen Umgang mit dem Phänomen des Studienabbruchs und eventuelle Empfehlungen für das Bachelor-Studium erarbeitet werden. Ziel ist ferner, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Studierende in schwierigen Situationen am besten unterstützt werden können, wie sie selbst Schwierigkeiten bewältigen und wie sie ihr Studium erfolgreich zu Ende führen.

## **2 Studienabbruch und Studienerfolg als Forschungsgegenstand**

Im nun folgenden Kapitel stelle ich eine Reihe von – vor allem deutschsprachigen – Untersuchungen zum Phänomen des Studienabbruchs bzw. des Studienerfolgs vor. Dabei werden auch für die Studie relevante Begriffe – wie zum Beispiel «Studienabbruch», «Schwundquote», «Schwundbilanz» usw. – definiert und einige Konzepte und Modelle aus der Studienabbruch- und Studienerfolgsforschung präsentiert.

### **2.1 Die Begriffe «Studienerfolg» und «Studienabbruch»**

Das Thema «Studienabbruch» beschäftigt die Verantwortlichen an Hochschulen und in der Bildungspolitik seit Langem. Der Begriff des Studienabbruchs lässt sich aber nicht eindeutig definieren und abgrenzen, er wird auch deshalb kontrovers diskutiert, was zusätzliche Schwierigkeiten bereitet. Als Studienabbrecherin gilt je nach Perspektive eine Person, die ihr Studienfach wechselt, das Studium lediglich unterbricht, die an eine andere Hochschule wechselt oder Prüfungen nicht besteht (Meyer et al. 1999: 38; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 212). Diese definitorische Unschärfe erschwert jede quantitative Analyse des Phänomens und alle Zahlenvergleiche.

In schweizerischen Statistiken bezieht sich die Abbruchquote auf exmatrikulierte Studierende in einer bestimmten Kohorte, die kein Diplom erhalten haben (Cappelli 2005: 6). In der deutschen HIS-Studienabbrecherbefragung<sup>6</sup> gelten als Abbrecher/innen nur Personen, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen und sich nicht wieder immatrikuliert (Griesbach et al. 1998: 7), also auch kein neues Studium aufgenommen haben. Personen, die das Studienfach oder die Hochschule gewechselt haben, werden nicht als Abbrecher/innen betrachtet. Auch in anderen Studien gelten Personen, die später ein neues Studium aufnehmen oder die Ausbildung lediglich unterbrechen, nicht als Studienabbrecher/innen (Gold/Kloft 1991: 269; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 2; Heublein et al. 2012: 6; Heublein et al.

<sup>6</sup> Die – Hochschul-Informationssystem – GmbH wurde 1969 als Teil des deutschen Hochschulsystems gegründet. Seit 1976 führt das HIS Untersuchungen im hochschulischen Kontext durch. Vgl. dazu: [www.his.de](http://www.his.de).

2014: 1). Wie allerdings Georg (2008: 193) betont, erschweren Unterbrüche und Fach- und/oder Hochschulwechsel eine klare Abgrenzung der Studienabbrecher/innen. Und nach Lewin (1999: 17) ist die Annahme, dass das Studium nicht wieder aufgenommen wird, zur Definition und Abgrenzung ohnehin nur bedingt tauglich: Jemand kann nach einem Studienabbruch irgendwann ein neues Studium aufnehmen. Auch dies erschwert die hochschulischen Auswertungen (vgl. dazu Blüthmann/Lepa/Thiel 2012: 90). Von der Malsburg (1997) weist ebenfalls auf solche Unklarheiten hin: Einerseits gelten als Studienabbrecher/innen Personen, die ein Fach verlassen, auch wenn sie danach etwas Anderes studieren, andererseits kann der Abbruch als endgültige Entscheidung der Studierenden verstanden werden, das Hochschulsystem (ohne Abschluss) zu verlassen (a. a. O.: 325).

Österreichische Studien, so etwa die von Kolland (2002), unterscheiden zwischen endgültigem Abbruch (Studierende brechen ihr Erststudium ab und verlassen die Hochschule), Nichtrückmeldung (Studierende melden sich eine längere Zeit nicht und werden aus einer Studienevidenz gestrichen), Studienfachwechsel (Studierende verlassen ihr Fach, um ein anderes zu studieren) und formellem oder auch informellem Studienunterbruch (keine Teilnahme an Prüfungen) (a. a. O.: 19). Kolland plädiert darüber hinaus für die Einführung einer neuen Kategorie, derjenigen des *«unechten Studienabbruchs»*. Als *«unechte»* Studienabbrecher gelten Personen, die das Studium zwar begonnen haben, jedoch ohne feste Absicht, es auch abzuschliessen. Die frühen *«unechten»* Abbrecher nach Kolland (Abbrüche bis zum Ende des ersten Semesters) haben ihr Studium nicht *«ernsthaft»* begonnen. Sie nehmen an Prüfungen nicht teil, ihr Lebensmittelpunkt liegt ausserhalb der Hochschule; sie sehen den Abbruch als *«gelungene Form der Orientierung und sozialen Anpassung an veränderte, sozialstrukturelle Bedingungen»* an (a. a. O.: 24f.).

Die späten *«unechten»* Abbrechenden (Abbruch in einer späteren Phase des Studiums) schieben dagegen ihre letzten Prüfungen auf, manchmal über Jahre. Damit wächst ihre akademische Desintegration, der Lebensmittelpunkt verlagert sich auf andere Bereiche wie Arbeit, Familie usw. Nach Kolland können wir auch von einem *«institutionellen Abbruch»* sprechen, dann nämlich, wenn die Studierenden zwar eine Hochschule verlassen, aber im tertiären Bildungssystem bleiben, das heisst das Studium an einer anderen Hochschule aufnehmen. Mit *«systembezogenen Studienabbrüchen»* ist dagegen das definitive Verlassen des betreffenden Bildungssystems gemeint. Aus dieser Perspektive liesse sich also

das erste Phänomen eher als «Stop-out» denn als «Drop-out» bezeichnen (a. a. O.: 104).

In der vorliegenden Studie gilt als Studienabbruch die eigene Entscheidung der Studierenden, das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit zu verlassen – eine Entscheidung, die mit einer Eingabe (formelle Abmeldung vom Studium) an die Hochschuladministration bzw. Studienleitung dokumentiert wird.

Ähnlich wie beim Studienabbruch ist die Definition des *Studienerfolgs* von der Perspektive abhängig. Allerdings handelt es sich dabei um eine Problematik, die *«erst allmählich in den Blickpunkt der Hochschulen rückt»* (Lorson et al. 2011: 197). Je nach Sichtweise wird das Phänomen des Erfolgs unterschiedlich betrachtet. Aus individueller Perspektive ist Studienerfolg gleichbedeutend mit einem Abschluss. Wichtig ist dabei allerdings auch der persönliche Nutzen einer Ausbildung, der sich erst nach dem Studium zeigen kann. Die institutionelle Perspektive betont die Rolle der Hochschule, die gesellschaftliche dagegen den Marktwert einer Ausbildung und den Beitrag der Hochschule zur gesellschaftlichen Wohlfahrt (Stebler 2000, ref. in: Lorson et al. 2011: 193). Für eine Hochschule lässt sich dieser Beitrag aufgrund der Anzahl und Qualität bestandener Prüfungen und der Studiendauer messen. Studienerfolg wird oft anhand der Zahl der Absolventinnen und Absolventen definiert (Rech 2012: 69; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 10).

Studienerfolg lässt sich indessen unterschiedlich operationalisieren (Hell/Trapmann/Schuler 2008). Die im allgemeinen Sprachgebrauch verankerte Bedeutung des Begriffs – «Erreichen des Studienziels» – bezieht sich auf den Abschluss eines Studiums mit der Abschlussprüfung. Darüber hinaus werden mit dem Begriff auch andere Aspekte verbunden, wie erreichte Noten, Studiendauer, Prüfungswiederholungen oder Zufriedenheit mit dem Studium (a. a. O.: 44). Aus ähnlicher Perspektive betrachten das Phänomen des Studienerfolgs Formazin et al. (2008), die neben möglichst guten Noten, kurzer Studiendauer und Studienzufriedenheit noch ein zusätzliches Kriterium nennen: *«das Studium nicht abzubrechen, d.h. an der Universität zu verbleiben»* (a. a. O.: 205).

Den Untersuchungen des schweizerischen Bundesamtes für Statistik liegt eine sogenannte Erfolgsquote zugrunde. Sie wird anhand des Prozentsatzes von Studierenden einer Kohorte festgelegt, die das Studium mit einem Diplom abschliessen (Cappelli 2005: 6).



Studierende würden aus eigener Perspektive, so Gold (1988), Erfolg aber nicht nur durch das Erreichen eines Studienabschlusses definieren, sondern auch über Befriedigung intellektueller Bedürfnisse bzw. Teilnahme an Sozialisationsprozessen. Der Studienabschluss per se ist nicht gleichbedeutend mit Studienerfolg, erst seine Relevanz für die persönliche und berufliche Zukunft ist entscheidend. Aus einer bildungspolitischen Perspektive wiederum wird eine gelungene Hochschulausbildung durch Chancengleichheit und Qualifizierung in Bezug auf den Arbeitsmarkt bestätigt (a. a. O.: 1).

Für Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006) ist der Anfang des Studiums wesentlich für den späteren Studienverlauf. Wichtig sind vor allem individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstkontrolle, Belastbarkeit und das Vertrauen in die eigene intellektuelle Leistungsfähigkeit, gepaart mit Studienmotivation, kognitiven Fähigkeiten, Übereinstimmung der Interessen und angemessenem Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit. Alle diese Faktoren determinieren die allgemeine Studienzufriedenheit und den Erfolg im ersten Semester, was letztlich die Entscheidung beeinflusst, das Studium fortzusetzen oder abzugeben (a. a. O.: 122). Bereits der Moment der Studienwahlentscheidung ist folgeschwer: Je weniger Information zum künftigen Studium und je grösser die diesbezügliche Unsicherheit, desto grösser die Neigung zu Resignation. Je grösser umgekehrt die intrinsische Studienmotivation, desto besser stehen die Chancen auf Erfolg.

Andere Autoren schreiben den sozialen Kontakten grosse Bedeutung bei. Dabei geht es sowohl um formale und informelle Beziehungen zu Lehrpersonen als auch um Beziehungen zu anderen Studierenden (Kolland 2002: 175ff.). Je besser die Beziehungen, gepaart mit Interesse an freiwilligen Hochschulaktivitäten, desto grösser sind die Chancen auf Studienerfolg.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für Lernen und Studienerfolg ist und bleibt indessen die Motivation (a. a. O.: 45). Studienerfolg wird auch durch spätere berufliche Zufriedenheit, angemessenes Einkommen sowie Ausbildungsadäquanz (inwieweit eine Stelle mit dem abgeschlossenen Studium übereinstimmt) definiert (Krempkow/Pastohr 2006: 1).

In der vorliegenden Studie verstehe ich Studienerfolg als erfolgreichen Abschluss des Studiums in Sozialer Arbeit (Diplom oder Anmeldung für eine hochschulische Diplomfeier).

## 2.2 Studienabbruch und Studienerfolg als Gegenstand hochschulischer Studienverlaufsanalysen

Studienabbruch und Studienerfolg stehen bei Studienverlaufsanalysen im Mittelpunkt. Meist kommen bei solchen Studien quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz, vor allem bei Fragen nach Ursachen und Folgen des Studienabbruchs und nach den Präventionsmöglichkeiten (Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 209). Rund 80 Prozent aller Untersuchungen basieren auf schriftlichen Befragungen, ansonsten kommen verschiedene Interviewmethoden zum Einsatz (a. a. O.: 215).

Die Analyse der Abbruchzahlen stellt für die hochschulische Studienverwaltung oft eine beträchtliche Herausforderung dar. Es ist weit verbreitet, solchen Analysen die Differenz zwischen den Zahlen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger und denen der Absolventinnen und Absolventen zugrunde zu legen. Nicht beachtet werden dabei Fachrichtungswechsel, weshalb das Vorgehen ungenau bleibt. Wer das Studienfach wechselt, gilt zwar für das betroffene Institut als Abbrecher/in, aus Sicht der gesamten Hochschule muss dies aber nicht zutreffen. Dabei fehlen in der Regel genaue Kohortenanalysen. Krempkow (2007) schlägt daher vor, von «Schwundquote» statt von «Abbruch» zu sprechen, solange die Wanderungsbewegungen der Studierenden nicht beachtet werden. Der Autor erkennt an dieser Stelle ein Defizit in den hochschulischen Statistiken zum Studienabbruch wie auch mit Blick auf Wechsel der Studienrichtung bzw. des Studienfachs. Deren Ursachen werden oft, auch aus datenschutzrechtlichen Gründen, nicht vollständig erfasst (a. a. O.: 134). Auf dieselbe Problematik weisen auch Schröder-Gronostay und Daniel (1999: 214f.) hin.

Schwundquoten und Schwundbilanzen beschäftigen auch andere Autoren. HIS- Untersuchungen (Heublein et al. 2012: 3) verstehen als «Schwundquote» den Gesamtverlust innerhalb einer Kohorte. Er umfasst die Studienabbruchquote bzw. die Anzahl der Hochschul- oder Fachwechsler. Die Schwundbilanz setzt sich aus der Schwundquote und der Anzahl der zugewanderten (erfolgreichen) Studierenden zusammen.<sup>7</sup> Gemäss Pohlenz und Seyfried (2010: 33) sollte ein

<sup>7</sup> Im Bachelor-Studium an deutschen Universitäten beträgt die Schwundbilanz 26 und an den Fachhochschulen 9 Prozent. In der Schweiz liegen die Zahlen im Vergleich für Universitäten bei 28 Prozent, für Fachhochschulen bei 16 und für die pädagogischen Hochschulen bei 15 Prozent (SKBF 2014).

Hochschulwechsel als «Korrektur der ursprünglichen Studienwahl» verstanden werden, die Statistiken einer Ersthochschule erfassen ihn aber als Studienabbruch, obgleich viele der betroffenen Studierenden an einer anderen Hochschule am Ende ihr Studium erfolgreich abschliessen. Eine Exmatrikulation ohne Examen kann auch Ort- oder Schwerpunktwechsel bedeuten, dementsprechend wäre eine Gegenüberstellung der Zahlen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern mit den Diplomiertenzahlen irreführend. Um die Abbruchquoten nachzuverfolgen, müssten genaue Studienverlaufsanalysen durchgeführt werden. Wie bereits erwähnt, erweist sich das aus Datenschutzgründen aber häufig als problematisch (Henecka/Gesk 1996: 16ff.). Was die Definitionsproblematik noch komplexer macht, ist die Veränderbarkeit eines Studienstatus. Aus einem Studienabbruch wird «nur» ein Studienunterbruch, wenn jemand das Studium wieder aufnimmt; aus einem Studienunterbruch kann umgekehrt auch ein Abbruch resultieren. Das erschwert zusätzlich die hochschulischen Analysen (Lewin 1999: 17; Diem/Meyer 1999: 22f.). Dies betont auch Cappelli (2005: 7): Studienabbrecher könnten mit dem Abbruch doch noch die Absicht verfolgen, ein Studium (im bisherigen Fach oder einem anderen) zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Der Status der Studienabbrecher/innen zeigt sich also nicht endgültig, denn die Wiederaufnahme des Studiums bleibt (fast) immer möglich (Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 26f.). Wie Rech (2012) ebenfalls konstatiert, wird in Deutschland meist von drei Arten von Schwund gesprochen, nämlich von Studiengangswechsel (bzw. Fachwechsel), Hochschulwechsel und Studienabbruch. Bei den ersten beiden Phänomenen handelt es sich um eine Orientierungsphase, in der die Studierenden zumindest fachliche und persönliche Kompetenzen erwerben können (a. a. O.: 71). Diese Phänomene stellen für hochschulische Studienverlaufsanalysen eine grosse Herausforderung dar.

### **2.3 Studienabbruch und Studienerfolg als Qualitätsmerkmal respektive Effizienzfaktor**

Studienabbruch und Studienerfolg gelten als anerkannte Merkmale für die Effizienz einer akademischen Ausbildung (SKBF 2014; Cappelli 2005: 5; Fellenberg/Hannover 2006: 382; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 210). Die Zahl der Studienabbrüche gilt zuweilen als Qualitätsmerkmal einer Bildungsinstitution und wird entsprechend mit Ausbildungsmisserfolg

gleichgesetzt (In der Smitten/Heublein 2013: 99; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 1; Meyer et al. 1999: 12f; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 10). Demgegenüber wird die Absolventinnen- und Absolventenquote mit Ausbildungserfolg identifiziert. Aus bildungspolitischer Perspektive ist eine möglichst geringe Abbruchquote zu einer der wichtigsten Prioritäten der hochschulischen Qualitätssicherung geworden (Christensen/Meier 2014: 182). Aus diesem Grund rücken Ursachen für Studienabbrüche und daraus abgeleitete Interventionsmassnahmen in den Mittelpunkt des Interesses. Der in den letzten Jahren zunehmende Evaluationsdruck und ökonomische Faktoren haben die Abbruchquote zum wichtigsten Evaluationskriterium gemacht. Aus ökonomischer Perspektive wird somit die Effizienz der Bildungsinvestition geprüft, aus bildungssoziologischer Sicht steht eine misslungene Hochschulsozialisation im Fokus (Georg 2008: 191).

Auch die 2009 definierten OECD-Indikatoren für Bildungssysteme (*OECD's indicators of education systems INES*) beziehen sich auf die Effizienz einer Hochschule: «*Tertiary level dropout and completion rates can be useful indicators of the internal efficiency of tertiary education systems*» (OECD 2009: 62ff.). Die Erfolgsquote besteht im «*percentage of students who follow and successfully complete tertiary programmes*». Dabei kann eine hohe Abbruchrate durchaus auch darauf hindeuten, dass das hochschulische System nicht den studentischen Bedürfnissen entspricht:

*Dropping out is not necessarily an indication of an individual student's failure, but high drop out rates may well indicate that the education system is not meeting the needs of students.*

Allerdings können die Studierenden ihr Studium aus verschiedenen, auch von der Hochschule unabhängigen Gründen verlassen:

*they may realise that they have chosen a subject or educational programme that is not a good fit for them; they may fail to meet the standards set by their educational institution, particularly in tertiary systems that provide relatively broad access; or they may find attractive employment before completing their programme. (A. a. O.: 64)*

Möglichst niedrige Studienabbruchquoten und möglichst hohe Studienerfolgsquoten werden oft explizit als Ziel des Hochschulsystems definiert (Pixner/Schüpbach 2008: 122ff.). Einige Autoren sehen dies auch als Aufgabe, welche die Hochschule für die Gesellschaft zu erfüllen hat, nämlich ein «*inhaltlich*

*und methodisch anspruchsvolles Studium zu gewährleisten, das die Absolventen in die Lage versetzt, zukünftige Anforderungen innovativ und auf hohem Niveau zu erfüllen»* (Heublein et al. 2012: 5). Sie betonen auch die Verantwortung gegenüber der Wirtschaft und Gesellschaft, in dem Sinne, dass die Hochschulen eine hinreichende Zahl an Akademikern auf den Arbeitsmarkt bringen und für einen *«effizienten und sorgsamem Umgang[] mit gesellschaftlichen wie persönlichen Ressourcen»* sorgen müssen.

Andere Autoren vertreten jedoch die Meinung, die Abbruchquote sei, unter Berücksichtigung des institutionellen Aspekts, eine eher ungeeignete Evaluierungsdimension (Georg 2008: 204). Der institutionelle Einfluss einer Hochschule auf die Neigung zum Abbruch sei, so Georg, minimal. Grössere Bedeutung misst er der individuellen Ebene und dem Grad der Identifikation mit dem Fach bei. Diese Aspekte kann eine Hochschule allerdings nur in einem sehr begrenzten Mass beeinflussen. Die Studienabbruchquote lässt sich auch nie hundertprozentig eliminieren. Der Schwerpunkt der Qualitätspolitik einer Hochschule sollte deshalb vielmehr auf Massnahmen liegen, die zur Erhöhung der Studienerfolgsquoten beitragen, zum Beispiel Beratungs- oder Betreuungsangebot, bestimmte Lösungen in der Lehre (In der Smitten/Heublein 2013: 100).

In diesem Zusammenhang sprechen auch Pixner et al. (2009) von einer begrenzten Aussagekraft der «Schwundquoten». Aus der im Übrigen wichtigen Information zu grossen Abbruchzahlen liessen sich nur mit Vorsicht Rückschlüsse in Bezug auf die Lehre ziehen. Es brauche weitere Kennzahlen, etwa eine Beurteilung des Studiengangs durch die Studierenden, um zu einer angemessenen Interpretation zu gelangen. Allerdings hänge ein *«Schwund eher mit einem komplexen Einstellungskonstrukt (Zufriedenheit mit der eigenen Studiensituation) als mit der Gesamtbewertung der Lehrqualität durch Studierende zusammen»* (a. a. O.: 12). Da die Gründe für einen Studienabbruch in der Regel auch mit der Situation ausserhalb der Hochschule zu tun haben, erlaubt nur eine überdurchschnittlich hohe Studienabbruchzahl Schlussfolgerungen hinsichtlich der Leistungen in der Lehre (vgl. Oberschelp 2012: 80).

## **2.4 Studienabbruch – negative Konnotationen**

Studienabbruch gilt meist als *«Prototyp des Ausbildungsmisserfolgs im tertiären Bildungsbereich»* (Gold 1988: 2). Aus individueller Perspektive kann der

Studienabbruch von Betroffenen als persönliches Versagen erlebt werden, da sie das Ausbildungsziel nicht erreicht haben (Gold/Kloft 1991: 265). Auch Diem und Meyer (1999: 24) oder Meyer et al. (1999: 12f.) weisen auf die negativen Konnotationen des Begriffes «Studienabbruch» hin. Aus ökonomischer Perspektive wird Studienabbruch nicht nur als Misserfolg wahrgenommen, sondern auch unter dem Aspekt unnötiger (gesellschaftlicher) Kosten betrachtet. Ein Hochschulstudium gilt aus dieser Perspektive als «teures und knappes Investitionsgut» (vgl. «Bildung als knappes Gut» in: Leemann 2015a: 118).

Wie die Erfahrungen zeigen, ist ein Studienabbruch für Betroffene allerdings nicht immer gleichbedeutend mit Versagen. Nehmen sie später ein anderes (passenderes) Studium auf, sehen sie den Studienabbruch eher als Korrektur bzw. Optimierung des Ausbildungswegs. Aus individueller Perspektive kann ein Abbruch eher mit einer Verschiebung der Prioritäten, beispielsweise zugunsten einer Berufstätigkeit oder der Elternrolle, zusammenhängen (Diem/Meyer 1999: 24; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 228; Meyer et al. 1999: 16). Wie Kiener (1999) konstatiert, spielt das Studieren als Beschäftigung im Alltag der Studierenden schon lange nicht mehr die Hauptrolle. Die Hochschule steht auch nicht mehr im Zentrum ihres Lebens (a. a. O.: 12f.). Parallel zum Studium üben sie andere Tätigkeiten aus (Erwerbstätigkeit, Volontariat, Elternschaft oder Hobby), die sie ebenso hoch gewichten. Aus dieser Perspektive bedeutet der Studienabbruch lediglich eine Änderung der Prioritätenliste, die Studienabbrecher funktionieren in anderen Lebensbereichen weiter. Darüber hinaus ändert sich die Rolle der Ausbildung im Leben. Die verallgemeinerte Chronologisierung des Lebensverlaufs, nämlich die Verknüpfung des Alters mit bestimmten Ereignissen (Volksschule, Erstausbildung, Kinder), trifft als Muster-Abfolge nicht mehr für eine Mehrheit der Gesellschaft zu (Scherrer/Zumsteg 2015: 209). Einige Autorinnen und Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von «Pluralisierung von Lebensverlaufsmustern», die als Folge grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen anzusehen sei.

Wie auch eine schweizerische Studie zeigt, assoziieren Studienabbrecher/innen selbst den Abbruch nicht unbedingt mit Misserfolg bzw. Unwohlsein (Diem/Meyer 1999). Die Abbruchentscheidung wird eher als Teil der eigenen Entwicklung wahrgenommen. Das Studium ist für die Betroffenen nicht mehr interessant, besonders wenn es ihren Vorstellungen und Erwartungen nicht entspricht. Oft bewerten sie die Abbruchfolgen positiv, besonders die praxisnähere Perspektive, die sie erwartet. Nicht ohne Bedeutung sind auch

weitere Gründe wie die Aussicht auf eine bessere finanzielle Situation und mehr Zeit, die durch den Abbruch «gewonnen» wird. Negative Reaktionen des Umfeldes oder das Gefühl der Niederlage werden selten erwähnt. Eher vermissen die Abbrecher/innen die Hochschulatmosphäre sowie Studienkolleg/innen und Studienkollegen (a. a. O.: 34f., 84).

Kolland (2002: 10) überlegt sich, ob der Studienabbruch überhaupt ein soziales Problem darstellt. Studienabbrüche lassen sich als Folge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, bei dem mehr Handlungsfreiraum geboten wird, verstehen. So gesehen, kann ein Studienabbruch als *«sinnvolle Anpassung an sich verändernde Bedingungen – vor allem auf dem Arbeitsmarkt»* interpretiert werden (a. a. O.: 10). Aus institutioneller Perspektive (Hochschule) kann der Abbruch sogar eine positive Bedeutung haben, im Sinne einer (natürlichen) Selektion (Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 27).

## **2.5 Komplexität der Abbruchmotive**

In der Forschung zum Thema «Studienabbruch» ist vor allem die Frage nach den Ursachen relevant. Interessant ist insbesondere die Fragestellung, ob und inwieweit die Hochschule als Institution mit ihren Studienbedingungen, Prüfungsordnungen, ihrer Curriculumsgestaltung usw. Abbruchentscheidungen beeinflussen kann und inwieweit die Entscheidung der Studierenden, das Studium abzubrechen, von solchen Rahmenbedingungen unabhängig ist (Georg 2008: 194; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 222ff.).

Diese Fragestellung wurde u. a. in Deutschland und Österreich mehrfach untersucht. Gemäss diesen Studien werden Abbruchentscheidungen der Exmatrikulierten vor allem von nicht eingelösten respektive enttäuschten Erwartungen mit Blick auf das Studium bzw. das Studienfach beeinflusst. Bedeutsam sind auch Überforderung durch die Studienanforderungen, schlechte Studienbedingungen, ein zu grosser Zeitaufwand fürs Studium, mangelnde Betreuung seitens der Lehrenden sowie Prüfungsangst. Darüber hinaus wird die Abbruchentscheidung auf finanzielle Probleme, Berufstätigkeit, die mit dem Studium nicht zu vereinbaren ist, Unzufriedenheit mit den Lebensumständen am Studienort und auf familiäre Gründe zurückgeführt. Insofern spielen in der Regel mehrere Faktoren eine Rolle. Selten ist nur ein Motiv ausschlaggebend, erst eine Kombination von Faktoren bildet die Grundlage solcher Entscheidungen (Gold/Kloft 1991: 270ff.; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 288ff.; Pohlenz/Tinsner

2004: 55ff., 73ff.). Diese Sichtweise hat sich in anderen Untersuchungen bestätigt (Kolland 2002). Studierende an österreichischen Universitäten brachen vor allem aufgrund der Unvereinbarkeit des Studiums mit einer Erwerbstätigkeit ab oder weil sie ein Engagement für das Studium nicht mehr aufbringen mochten. Von grosser Bedeutung war auch das Gefühl der Fremdheit der Universität, die Theorielastigkeit des Studiums oder der Einstieg in eine andere Ausbildung bzw. der Antritt einer attraktiven Arbeitsstelle (a. a. O.: 165).

Schweizerische Studien haben sich ebenfalls mit den Abbruchmotiven befasst. Eine Untersuchung, die von 1993 bis 1999 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» realisiert wurde, hat auch die Abbruchgründe erforscht. Zu den Faktoren bzw. Faktorenkomplexen, die eine Abbruchentscheidung beeinflusst haben, gehörten vor allem die Distanz zum Studium (zu theoretisches Studium, nicht den Vorstellungen entsprechendes Studienfach, Desinteresse am Studienfach), günstigere berufliche Aussichten (gefundene attraktive Arbeitsstelle, Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit) und der Wunsch nach mehr Praxis im Studium. Bedeutsam waren ferner Faktoren wie Stress (Überlastung, zu grosser Zeitaufwand oder Doppelbelastung Studium/Familie), ungenügende Studienorganisation (unklare Struktur des Studiums, fehlende Betreuung durch das Lehrpersonal), schlechte Berufsaussichten (unsichere berufliche Perspektive und Zukunftspläne) sowie soziale Probleme (Einsamkeit, Konkurrenzkampf, fehlende Anerkennung) (Diem/Meyer 1999: 26ff.; Meyer et al. 1999: 77f., 117f.). Auch diese Autoren stellen eine Komplexität der Studienabbruchgründe fest, ein Einzelfaktor gibt kaum je den Ausschlag. Um welche Faktoren es sich handelt und wie sie gewichtet werden, ist in der Regel individuell bedingt. Des Weiteren kommt es, wie die schweizerische Untersuchung zeigt, in professionsorientierten Studiengängen (wie z. B. Medizin, Recht oder Ingenieurwissenschaften) zu deutlich weniger Abbrüchen als in Studien, die sich auf kein bestimmtes Berufsfeld beziehen (Meyer et al. 1999: 132).

Andere Wissenschaftler vertreten die Ansicht, die Hochschule als Institution und ihre Bedingungen spiele bei einer Abbruchentscheidung keine bedeutsame Rolle. Einfluss habe vielmehr die persönliche Erfahrung, wie beispielsweise falsche Vorstellungen über das Studium und den zukünftigen Beruf oder zunehmende Einsamkeit. Wenn dann noch andere, konkurrierende Optionen (etwa eine attraktive Arbeitsstelle oder ein anderer Studienplatz) hinzukommen, kommt es leichter zu einer Abbruchentscheidung (Henecka/Gesk 1996: 181ff.).



Ein wichtiger Faktor ist nach den vorliegenden Studien auch der zeitliche Rahmen. Die Abbruchentscheidung hängt stark davon ab, in welcher Phase des Studiums sich die Studierenden befinden. In der Literatur wird in diesem Kontext zwischen «frühen» und «späten» Studienabbrecher/innen unterschieden. Die «frühen» Studienabbrechenden treffen ihre Entscheidung meist nach einer Orientierungsphase, die spätestens bis zum zweiten Semester dauert (Wendt/Kaschytza/Schneider 1997: 380ff.). Während dieser Phase zeigt sich, dass die Wahl des Studiums nicht die richtige war bzw. dass das Studium nicht den Vorstellungen entspricht. Diese studienbezogenen Abbruchgründe sind in den späteren Phasen des Studiums nicht mehr relevant, in dieser Zeit gewinnen eher finanzielle Gründe an Bedeutung.

Auch Berning und Schindler (1997) bezeichnen die Anfangsphase des Studiums als Zeit der Neuorientierung, des Erprobens neuer Lebens- und Lernformen. Die Studierenden versuchen, sich mit dem gewählten Studienfach zu identifizieren und sich in die Lebenswelt des Studiums zu integrieren. Ihre Vorstellungen und Erwartungen konfrontieren sich mit der Wirklichkeit. In dieser Phase zeigen sich erste fachlich-inhaltliche Schwierigkeiten bzw. Lücken in der Vorbildung sowie Motivationsprobleme. Letztere machen sich vor allem dann bemerkbar, wenn die Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung nicht ganz eigenständig fiel, sondern zum Beispiel aufgrund des Interesses der Familie (z. B. geplante Übernahme einer Familienfirma). Dies, gepaart mit mangelnder Integration und fehlenden persönlichen Kontakten mit Mitstudierenden und Dozierenden, hat keine positive Wirkung (a. a. O.: 420ff.).

Kolland (2002: 20ff.) erkennt auch bei frühen Abbrecher/innen ein gewisses Motivationsdefizit. Die Studienwahl entspricht oft nicht ihren fachlichen Interessen und Vorstellungen und wird offenbar zufällig getroffen – aus Mangel an Ideen bzw. Stellenangeboten. Die Studienzeit wird also zur Überbrückung benutzt, bis sich die Möglichkeit zu einer anderen Ausbildung öffnet. Falsche Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf das Studium und die sich daraus ergebende mangelnde Studienmotivation beschreiben auch Heublein, Spangenberg und Sommer (2003: 43). Die frühen Studienabbrecher/innen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen mussten nicht selten auch gegen Leistungsprobleme und Überforderung mit dem Lernstoff und mit studienbezogenen Anforderungen kämpfen. Sie nutzen die Zeit bis zum Abbruch als Revisions- und Orientierungsphase. Nicht selten sind die frühen

Studienabbrecher/innen zu wenig über das Studium vorinformiert, wie Gold schreibt (1999: 55f.).

Gemäss der HIS-Befragung (Griesbach et al. 1998: 11) haben Personen, die ihr Studium früh abbrechen (in dieser Studie bis zum vierten Semester), Motivationsdefizite, sie zweifeln an ihrer Studieneignung und haben meist falsche Erwartungen an das Studium. Sie treffen ihre Entscheidung, die Ausbildung abzubrechen, nicht aufgrund reiflicher Überlegung, sondern rein gefühlsmässig oder aus Unlust. Späte Studienabbrecher (hier Abbruch ab viertem Semester) kommen hingegen eher mit den Studienbedingungen nicht zurecht, da sie aber schon seit zwei Jahren studieren, fällt ihnen die Abbruchentscheidung schwerer. Die bereits investierten Ressourcen und das höhere Lebensalter machen den Schritt noch komplizierter. Für die späteren Studienabbrechenden spielen persönliche Faktoren, wie familiäre Verpflichtungen oder finanzielle Schwierigkeiten eher eine geringe Rolle (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 43), ihre Motivation liegt eher darin, eine möglichst gute Position auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen (Berning/Schindler 1997: 420ff.; Kolland 2002: 20ff.).

Im Rahmen der HIS-Studienabbrecherbefragungen konnten diverse Typologien von Studienabbrecher/innen herausgearbeitet werden. Diese Studien berücksichtigen sowohl studienbezogene Faktoren als auch Faktoren, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Studium stehen.

Ein Ausgangspunkt ist die persönliche Situation der Studierenden. Die Typologie von Lewin (1999: 19ff.) beschreibt etwa die Kategorie der *«überlasteten Mütter»*. Familiäre Verpflichtungen, vor allem die Kinderbetreuung, lassen sich für die Studentinnen schwer mit dem Studium vereinbaren. Eine andere Kategorie bilden bei Lewin Personen, die für Familie und Haushalt aufkommen (müssen). Wenn sie studieren und gleichzeitig erwerbstätig sind, kann dies zu Mehrfachbelastung führen. Eine weitere Gruppe stellen *«die arbeitsmarktorientierten Optimisten»* dar. Diese Gruppe verlässt das Studium aufgrund finanziell attraktiver und fachlich interessanter Stellenangebote. Personen, die dieser Gruppe angehören, glauben nicht, über ein abgeschlossenes Studium verfügen zu müssen, um beruflich erfolgreich zu sein. Die *«arbeitsmarktorientierten Pessimisten»* dagegen behaupten, nach dem Studium schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Der Aufwand im Studium lohnt sich aus ihrer Sicht nicht, da die berufliche Unsicherheit (zu) gross ist. Sie

entscheiden sich deshalb für eine Berufsausbildung. Lewin spricht auch von Personen, für die das Studium zunehmend fremd wird. Wie sie relativ früh feststellen, entspricht die gewählte Disziplin doch nicht ihren Vorstellungen, Erwartungen und Interessen.

Eine andere HIS-Typologie (Griesbach et al. 1998) beschreibt Studienabbrecher/innen, die aus familiären Gründen (Schwangerschaft bzw. Unvereinbarkeit des Studiums mit familiären Verpflichtungen) das Studium vorzeitig beenden (hier überwiegen Frauen). Die zweite Kategorie besteht aus Personen, die wegen nicht bestandener Prüfungen die Hochschule verlassen. Die letzte Gruppe bricht ihr Studium ab, weil die Finanzierung nicht mehr möglich ist bzw. weil Unterhaltskosten eine solche Entscheidung erzwingen (hier überwiegen Männer). Unter Berücksichtigung von zwei weiteren Faktoren, dem Zeitpunkt des Abbruchs und der beruflichen Perspektiven, lassen sich in der HIS-Analyse Studienabbrecher/innen in vier Gruppen aufteilen: zum einen je nachdem, ob sie die Hochschule früh (bis zum vierten Semester) verlassen oder ihr Studium erst später abbrechen; zum andern, ob sie zum Zeitpunkt des Abbruchs bereits über eine neue Ausbildungs- und Berufsstrategie verfügen oder nicht.

Eine Systematik des HIS von 2001 beschreibt Kategorien wie «*verzögerte Fachwechsler*» (Gefühl, nicht das richtige Studium gewählt zu haben) und «*beruflich Neuorientierte*» (hochschulische Ausbildung entspricht den Erwartungen und Vorstellungen nicht) (Öttl/Härter 2001: 14f.). Diese Personen entschlossen sich für eine Berufsausbildung. Es folgen die «*späten Fachenttäuschten*», die sich mit der Zeit sukzessiv vom Studienfach distanzieren und schliesslich das Studium abbrechen. Ihre Leistungen werden zunehmend schwächer, und es wird ihnen sukzessive bewusst, dass sie die falsche Studienwahlentscheidung getroffen haben. Sie haben jedoch schon zu viel Zeit und Ressourcen investiert, um ein neues Studium zu beginnen, und versuchen aus diesem Grund, die erworbenen Kompetenzen im beruflichen Leben dennoch anzuwenden. Die «*späten Studiengescheiterten*» kommen, auch mit der Zeit, mit den Studienbedingungen nicht mehr zurecht. Sie sind unsicher oder skeptisch in Bezug auf ihre Berufsperspektiven und zweifeln am Sinn und Gewinn des Studiums. Nach dem Abbruch wählen sie entweder eine Berufsausbildung oder steigen direkt in eine Berufstätigkeit ein. Nicht bestandene Prüfungen drängen die «*Prüfungsversager*» zum Studienabbruch. Obwohl sie am Studium interessiert sind und sich mit dem Fach identifizieren, sind sie nicht in der Lage, die

Zwischen- oder Abschlussprüfungen zu bestehen, sei es wegen Leistungsschwäche oder aufgrund von Prüfungsangst. Die letzten beiden Kategorien der Studienabbrecher haben kaum eine andere Wahl, als auf ein Studium zu verzichten. Die «*familiär Verhinderten*» (meist Frauen mit Kindern) sind nicht in der Lage, Familienverpflichtungen und Studienanforderungen in Einklang zu bringen, und die «*Finanzschwachen*» haben Probleme mit der Finanzierung des Studiums. Die Erwerbstätigkeit, der sie nachgehen (müssen), lässt sich zu einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr mit den Studienverpflichtungen vereinbaren.

In einer Studie an der Freien Universität Berlin (Blüthmann/Lepa/Thiel 2012: 100ff.) wurden die Studienabbrecher/innen in vier Cluster eingeteilt. Eine erste Gruppe bilden die Personen, die sich bei der Studienwahl «verwählt» haben. Sie verlieren die Studienmotivation und das Fachinteresse, sehen nach dem Studium keine Perspektive und monieren fehlenden Berufs- und Praxisbezug. Der zweite Cluster nennt Abbruchgründe, die sich auf Überforderung beziehen. Die überforderten Personen fühlen sich den Studienanforderungen nicht gewachsen, es fehlt ihnen an Lernkompetenzen und fachbezogenen Fähigkeiten. Nicht bestandene Prüfungen sowie belastende persönliche Situation (finanzielle Probleme, Familie, Erwerbstätigkeit) kommen oft zusätzlich hinzu. Den dritten Cluster bilden Personen, die vom Studium enttäuscht sind. Sie kritisieren mangelhafte Studienorganisation und die Verschulung des Studiums. Die letzte Gruppe – «strategisch-wechselnd» – bricht das Studium ab, weil sie ihren Wunschstudienplatz (andere Hochschule, andere Studienrichtung) bekommen haben bzw. weil Erwerbstätigkeit für sie höhere Priorität besitzt. Das abgebrochene Studium dient ihnen als Überbrückungszeit (sog. «Parkstudium») (a. a. O.: 101).

## **2.6 Risikofaktoren im Zusammenhang mit Studienabbrüchen**

Potenzielle Gefahren für den Studienverlauf stellen ein interessantes Forschungsgebiet dar. Analysen, die Risikofaktoren des Abbruchs definieren, bilden ein gutes Fundament für eventuelle Präventionsmassnahmen, die eine Hochschule einleiten kann.

Im Rahmen der deutschen HIS-Befragung (Griesbach et al. 1998) untersuchten die Autoren die Faktoren, die schon vor dem Studium auf einen späteren Abbruch hinweisen können. Als einer dieser Faktoren gilt die

Ausbildung der Eltern. Studierende, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, brechen das Studium öfter ab, und zwar in einer frühen Phase. Die Studierenden nehmen, sobald sie die Studienberechtigung erworben haben, quasi automatisch ein Studium auf, ohne intrinsische Motivation. Erst in der ersten Orientierungsphase erkennen sie eigene Fähigkeiten und individuelle Bedürfnisse (a. a. O.: 30ff.). Abbrecher/innen aus bildungsfernerem Elternhaus brechen ihr Studium dagegen eher später ab und häufiger aus finanziellen bzw. familiären Motiven. Eine weitere Gefahr für den Studienverlauf stellt die etwas «lässige» Studienmotivation dar. Personen, die nur das studentische Leben geniessen oder «Zeit gewinnen» wollen, brechen häufiger ab als Personen, deren Motivation in fachlichen bzw. wissenschaftlichen Interessen oder späteren beruflichen Zielen liegen.

Weitere Studien galten der Frage, inwieweit bestimmte individuelle Merkmale der Studierenden (Eigenschaften und Zustände) die künftige Studienabbruchentscheidung beeinflussen (Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006: 128f.). Wie sich dabei zeigte, haben niedrige Schul- und Testleistungen und die Unzufriedenheit mit dem Studium hohe Relevanz. Das Risiko eines Abbruchs erhöht sich zudem bei Unsicherheit in Bezug auf die Studienwahl, ungenügender Information vor dem bzw. über das Studium sowie bei Sorgen um die Berufsaussichten. Eine weitere HIS-Studie (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) hat zusätzliche Risikofaktoren identifiziert, etwa mangelnde Fähigkeit zur selbstständigen Studiengestaltung, Konzentrationsschwierigkeiten, Selbstdisziplinprobleme, niedriges Leistungsvermögen sowie Motivationsprobleme. Eine Konstellation von rein extrinsischer Motivation und wenig entwickeltem Fachinteresse wirkt sich besonders unvorteilhaft aus, wie sich gezeigt hat. Falsche Vorstellungen zum Studium oder mangelnde Betreuung und Orientierungshilfe seitens der Hochschule sowie nicht eingelöste Erwartungen der Studierenden erhöhen das Risiko eines Studienabbruchs ebenfalls. Zu den äusseren Risikofaktoren gehören Probleme mit der Studienfinanzierung, ausserdem die Geburt (und spätere Betreuung) eines Kindes während des Studiums, was besonders für die alleinerziehenden Studentinnen eine grosse Herausforderung darstellt (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 45ff.). Zudem haben die Herkunft aus bildungsfernen und einkommensschwachen Bevölkerungsschichten und eine psychisch instabile Konstitution offenbar hohe Relevanz. Eine potenzielle Gefahr für einen regulären Studienverlauf stellt auch ein berufliches Engagement

während des Studiums dar. Das Risiko des Abbruchs steigt, wenn mehrere der erwähnten Faktoren zusammen auftreten (Heublein 2003: 258).

Zu den Risikofaktoren, die zu einem Studienabbruch führen können, gehören ungenügende soziale Kontakte. Je weniger Kontakte Studierende zu den Kommiliton/innen und Lehrenden pflegen, desto öfter denken sie an eine Aufgabe ihres Studiums (Kolland 2002: 175). Dabei sind formale Kontakte ebenso wichtig wie Kontakte im informellen Rahmen. Das Abbruchrisiko erhöht sich ferner, wenn Studierende neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Dabei ist nicht die Arbeitszeit entscheidend, sondern der Bezug der Arbeit zu den Studieninhalten. Wenn jemand nur aus finanziellen Gründen einer Arbeit nachgeht und Letztere mit dem Studium nichts zu tun hat, erhöht sich das Abbruchrisiko. Hat die Arbeit hingegen einen Zusammenhang mit dem Studienfach, so stützt dies die Studienmotivation, selbst bei Vollzeitbeschäftigung.

Wie die Resultate schweizerischer Untersuchungen allerdings zeigen, erhöht auch eine Erwerbstätigkeit mit einem Beschäftigungsgrad von mehr als 30 Prozent das Studienabbruchrisiko (Diem/Meyer 1999: 82). Zudem messen die Autoren einem höheren Alter beim Eintritt in die Ausbildung hohe Relevanz zu. Nicht selten haben die älteren Studierenden schon eine Ausbildung abgeschlossen, verfügen über berufliche Erfahrung oder übernehmen die Elternrolle. Wenn Schwierigkeiten im Studium auftreten, fällt ihnen die Entscheidung, das Studium abzubrechen, leichter. Diese Tendenz wurde schon in einer schweizerischen Untersuchung von 1996 beobachtet (vgl. Meyer 1996: 47). Das Risiko des Studienabbruchs wird ebenfalls höher, wenn sich die Studierenden von Anfang an ihrer Studienwahl nicht ganz sicher sind, was wiederum mehr Orientierungsprobleme im Studium verursacht. Solche Personen haben auch Schwierigkeiten, sich mit Studierendenrolle und Fach zu identifizieren. Personen, die zum Abbruch neigen, investieren wenig Zeit für die Ausbildungsveranstaltungen, arbeiten oft während der Vorlesungszeit und verfügen über geringere Leistungsmotivation (Georg 2008: 199ff.). Darüber hinaus ist für Studienanfängerinnen und Studienanfänger, besonders für diejenigen, die sich in der Minderheit befinden (z. B. Frauen in den MINT-Fächern), die Bereitschaft, soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen, entscheidend. Wenn diese Bereitschaft fehlt, neigen Studierende eher dazu, ihre Ausbildung aufzugeben (Fellenberg/Hannover 2006: 397).

Forschung über das Phänomen des Studienabbruchs bleibt höchst relevant für die Hochschulpolitik und Hochschulplanung (Kolland 2002: 10). Denn nur fundiertes Wissen über die Hintergründe von Abbrüchen erlaubt letztlich eine angemessene Prävention und Intervention.

## **2.7 Ausgewählte Studienabbruchmodelle**

Als Grundlage für die Forschung zum Thema Studienabbruch wurden verschiedene Konzepte und Modelle diskutiert (Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 217ff.), wie etwa das kausale Modell von Spady (1970; 1971), später weiterentwickelt von Tinto (1975). Die in den USA entwickelten Modelle gelten als erste Versuche, das Phänomen des Studienabbruchs aus soziologischer Perspektive zu beschreiben (Gold 1988: 25ff.; Henecka/Gesk 1996: 26ff.; Meyer et al. 1999: 21ff.; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 218, Ströhlein 1983: 53ff.). Auf dieser theoretischen Basis liessen sich die Faktoren definieren, die den Abbruchprozess beeinflussen.

### **2.7.1 Das Modell von Spady**

Spadys Modell fusst auf Émile Durkheims Selbstmord- und Anomie-Theorie (Durkheim 1951, referiert nach Spady 1970: 77f.; Spady 1971: 39). Kern der Theorie bildet die Kategorie der «sozialen Integration». Durkheim zufolge kann aus einer gescheiterten sozialen Integration ein Selbstmord resultieren.

Spady übertrug nun Durkheims Konzept der sozialen Integration auf die hochschulischen Rahmenbedingungen und nahm es in sein «*theoretically based model of the undergraduate dropout process*» auf. Ein Studienabbruch stellt zwar auf keinen Fall ein so drastisches Ergebnis gescheiterter sozialer Integration dar wie ein Selbstmord (Spady 1970: 78). Allerdings ist doch anzunehmen, so Spady, dass das Ausmass der sozialen Integration bei einer Abbruchentscheidung mitspielt.

Soziale Integration hängt nach Spady zunächst davon ab, ob Einstellungen, Ziele, Interessen und persönliche Merkmale des Individuums mit den Merkmalen und Erwartungen der Umgebung – im akademischen Kontext der Institution Hochschule – übereinstimmen. Diese Übereinstimmung nennt Spady «*normative congruence*». Zweitens spielen enge Beziehungen mit anderen in dieser Umgebung – im hochschulischen Kontext vor allem mit den Mitstudierenden – eine wesentliche Rolle. Spady spricht von «*friendship support*». Diese beiden

Aspekte entscheiden, ob Integration – im hochschulischen Kontext das Verbleiben im Studium – gelingt.

*Within the social system, «success» is defined by having attitudes, interests, and personality dispositions we call normative congruence. The second important factor is the establishment of close relationships with others in the system, a condition we call friendship support. Together these two conditions resemble the major social components of what Durkheim (1951), in his treatise on the social nature of suicide called social integration.*

(Spady 1970: 77f., Hervorhebung im Original).

Aus fehlender sozialer Integration kann ein Abbruch resultieren:

*[...] lack of consistent, intimate interaction with others, holding values and orientations that are dissimilar from those of the general social collectivity, and lacking a sense of compatibility with the immediate social system [...]*

(Spady 1970: 78)

Nach Spady wird der Grad der sozialen Integration durch vier unabhängige Variable (vgl. folgendes Zitat) direkt beeinflusst: Übereinstimmung mit den hochschulischen Normen («*normative congruence*»), Unterstützung durch Freunde («*friendship support*»), Studienleistung («*grade performance*») und intellektuelle Entwicklung («*intellectual development*»). In Spadys Modell besteht zwischen Studienabbruch und sozialer Integration allerdings kein direkter Zusammenhang, ausschlaggebend sind die Studienzufriedenheit («*satisfaction with one's college experiences*») und die Verpflichtung gegenüber der Hochschule als Institution («*institutional commitment*»).

*The elementary Durkheimian model that we propose, then, consists of five independent variables, four of which influence the fifth, social integration, which in turn interacts with the other four to influence attrition [...]. We would like to suggest further, however, that the link between social integration and dropping out is actually indirect. Intervening are at least two critical variables that flow from the integration process: satisfaction with one's college experiences, and commitment to the social system.*

(Spady 1970: 78).

Die Studienleistung («*grade performance*») wird durch das Bildungspotenzial («*academic potential*») beeinflusst, das wiederum durch den familiären Hintergrund («*family background*») bedingt wird. Intellektuelle Entwicklung («*intellectual development*») ist gemäss dem Modell von drei weiteren Variablen



abhängig: Unterstützung durch Freunde, Bildungspotenzial sowie Übereinstimmung mit den hochschulischen Normen.

In Spadys Modell hat die Studienleistung nicht ohne Grund direkten Einfluss auf den Abbruch. Zwischen diesen beiden Variablen bestehe ein stärkerer Zusammenhang als zwischen den anderen. Studierende, deren Leistungen den hochschulischen Anforderungen nicht genügen, müssen die Hochschule verlassen («*dismissal*»), selbst wenn ihre soziale Integration gelungen ist (Spady 1970: 79). Die Verbindung zwischen der Übereinstimmung mit den hochschulischen Normen und der institutionellen Anbindung bzw. Verpflichtung gegenüber der Institution der Hochschule («*institutional commitment*») beschreibt Spady als zyklisch und flexibel. Individuelle Einstellungen, Ziele, Interesse und Motivation des Individuums ändern sich während des Studiums, womit sich auch die Übereinstimmung mit den hochschulischen Normen wandelt.

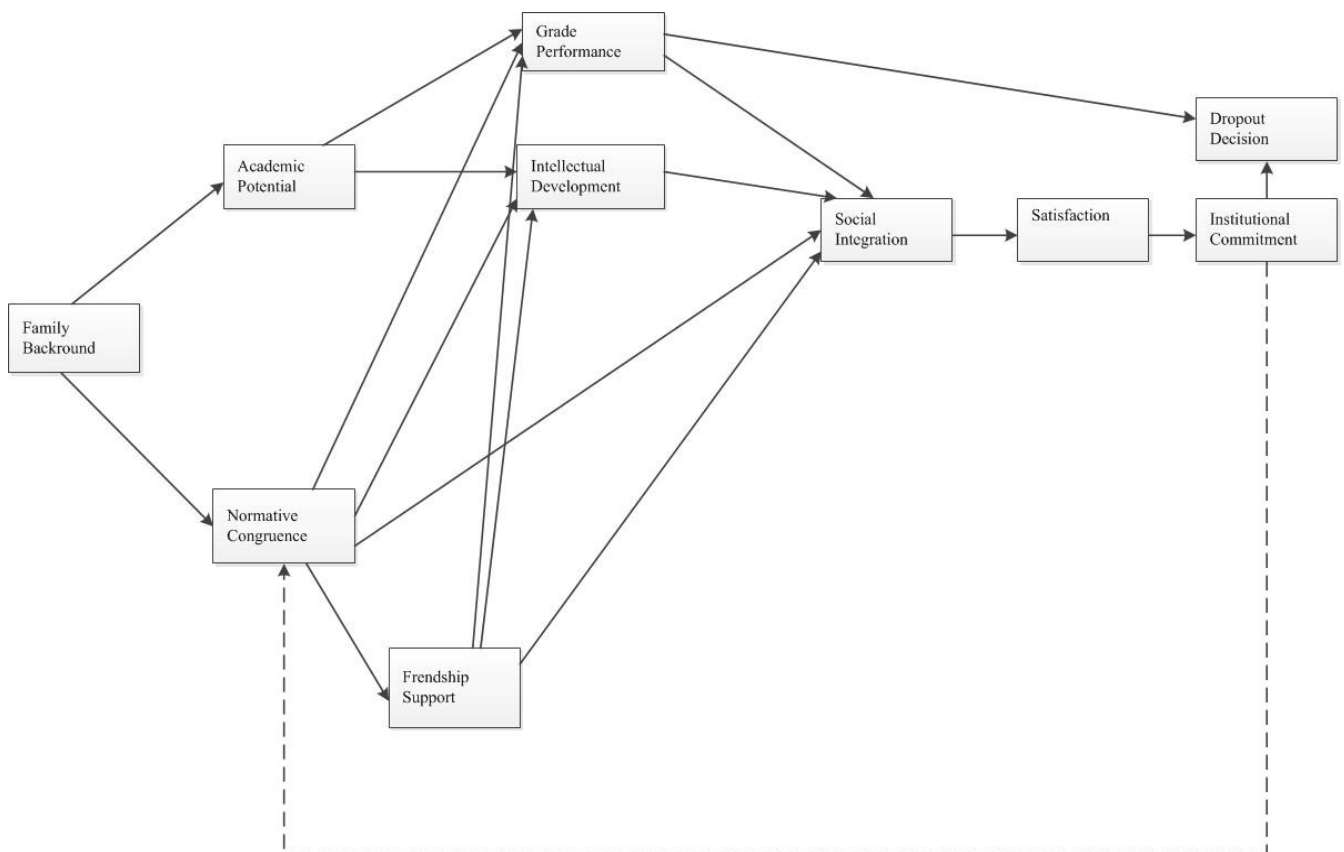


Abbildung 1: Modell des Abbruchprozesses von Spady (Quelle: Spady 1971: 79)

### 2.7.2 Modell von Tinto

Tinto (1975) hat Spadys Modell weiterentwickelt, um den gesamten Abbruchprozess besser zu erklären. Auch er bezieht sich auf die Selbstmord- und Anomie-Theorie von Émile Durkheim und auf die Kategorie der (misslungenen) sozialen Integration:

*Presumably, lack of integration into the social system of the college will lead to low commitment to that social system and will increase the probability that individuals will decide to leave college and pursue alternative activities.*

(A. a. O.: 92)

Der Schwerpunkt von Tintos Überlegungen liegt auf dem Prozess der Interaktion zwischen dem Individuum und der Institution Hochschule. Zentral sind dabei eigene Ziele, die sich eine Person setzt, sowie das Verpflichtungsgefühl, das sie gegenüber der Institution Hochschule hegt. Der Studienabbruchprozess hat gemäss diesem Modell Längsschnittcharakter. Der Grad der Interaktion zwischen Individuum (Studierende) und sozialem und akademischem System der Institution (Hochschule) verändert sich während des Studiums.

*[T]he process of dropout from college can be viewed as a longitudinal process of interactions between the individual and the academic and social systems of the college during which a person's experiences in those systems (as measured by his normative and structural integration) continually modify his goal and institutional commitments in ways which lead to persistence and/or to varying forms of dropout.*

(Tinto 1975: 94)

Die voruniversitäre Konstellation hat für Tinto im Hinblick auf das spätere Studium eine grosse Bedeutung. Anders als Spady, der nur dem familiären Hintergrund viel Gewicht beimisst, sind für Tinto auch frühere Bildungserfahrungen («*pre-college attributes*») und persönliche Merkmale («*individual attributes*») bedeutsam, etwa Geschlecht oder spezifische Begabungen. Studierende träten ins Studium auch mit bestimmten Erwartungen («*educational expectations*») ein. Alle diese Aspekte beeinflussten die zukünftigen Studienleistungen.

Tinto unterscheidet zwischen freiwilligem («*voluntary withdrawal*») und erzwungenem («*forced withdrawal*»; bei Spady: «*dismissal*») Studienabbruch und führt ausserdem zwei Integrationstypen ein: soziale und akademische

Integration (a. a. O.: 92). Beide Dimensionen der Integration sind genauso wichtig, denn eine gelungene soziale Integration allein reicht nicht für Studienerfolg, genauso wenig aber lediglich akademische Integration. Essenziell für gelungene soziale und akademische Integration ist die Bindung einerseits an Studienziele («*goal commitment*») und andererseits an die hochschulische Institution («*institutional commitment*»). Eine Zielverpflichtung – die feste Absicht, das Studium abzuschliessen – und die Verpflichtung gegenüber der Institution Hochschule beeinflussen sich gegenseitig und variieren während des Studiums. Elementar für die soziale Integration sind auch Kontakte mit anderen Studierenden und mit dem Lehrpersonal. Die kontinuierlich gesammelten Erfahrungen, eigene intellektuelle Entwicklung und erreichte Studienleistungen determinieren wiederum die akademische Integration. Anders als bei Spady sind bei Tinto Zielverpflichtung und Verpflichtung gegenüber der Hochschule schon zu Beginn des Studiums vorhanden. Deren Zusammenspiel im Verlauf des Studiums hat Prozesscharakter und entscheidet letztlich über einen Studienabbruch bzw. über den erfolgreichen Abschluss des Studiums:

*In the final analysis, it is the interplay between the individual's commitment to the goal of college completion and his commitment to the institution that determines whether or not the individual decides to drop out from college and the forms of dropout behavior the individual adopts. Presumably, either low goal commitment or low institutional commitment can lead to dropout.*

(Tinto 1975: 96)

Bei Tintos Überlegungen spielen weiter das Sozialsystem und ökonomische Aspekte eine wichtige Rolle. Studierende revidieren ihre Zielverpflichtung permanent anhand einer individuellen Kosten-Nutzen-Analyse («*need and press*»-Konzept, vgl. auch Ströhlein 1983: 49). Studieren bedeutet eine Investition von Energie, Zeit und Finanzen und ist mit «Kosten» verbunden, wozu auch akademische Misserfolge und Unzufriedenheit gehören. Den Nutzen bilden zum Beispiel Studienleistungen, persönliche Zufriedenheit oder neue Kontakte und Freundschaften. Im Laufe des Studiums werden mehrere Alternativen geprüft, die ökonomisch attraktiver sind als das Studieren (die also mehr Nutzen bringen) wie zum Beispiel eine Erwerbstätigkeit (Tinto 1975: 97f.).

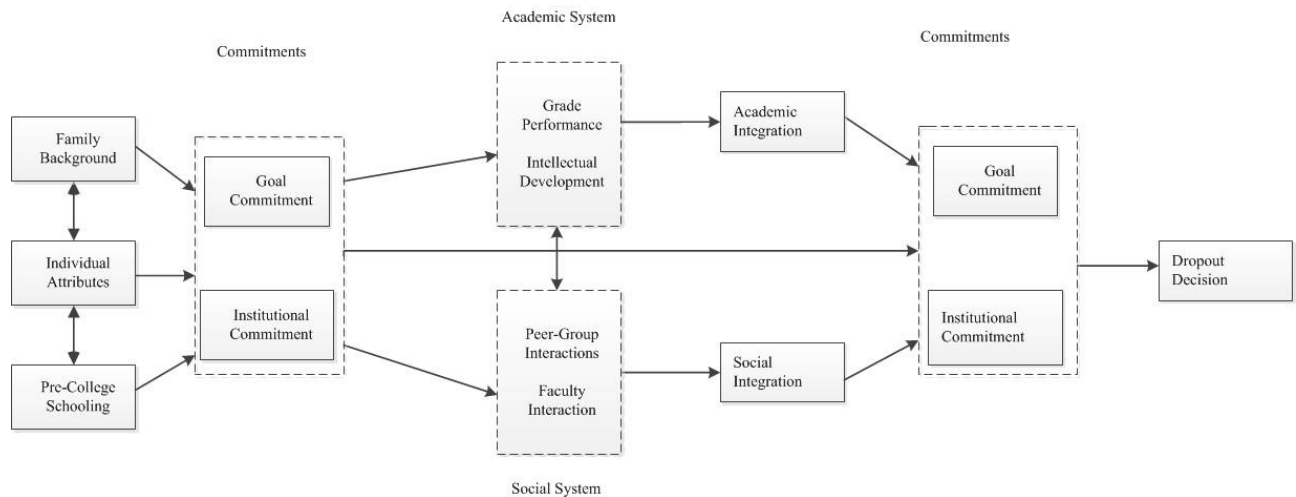


Abbildung 2: Modell des Abbruchprozesses von Tinto (Quelle: Tinto 1975: 95)

In der Kritik an Tintos Modell wird u. a. betont, dass es einen organisatorischen Aspekt nicht beachtet: Spezifische organisatorische Strukturen einer Hochschule beeinflussten auch Studienabbruchentscheidungen (Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 218). Auch die Größe einer Institution werde nicht berücksichtigt (Henecka/Gesk 1996: 33). Das Modell wurde allerdings weiterentwickelt und mehrmals überprüft (a. a. O.: 34ff.).

### 2.7.3 Modell von Ströhlein

Ströhlein (1983) hat sich ebenfalls mit dem Phänomen des Studienabbruchs und mit Studienverlaufsentscheidungen von Studierenden auseinandergesetzt – in seinem Falle Studierende der ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten. Ströhleins Kausalmodell gilt als erstes im deutschsprachigen Raum, das versucht, Bedingungen des Abbruchs zu beschreiben. Das Modell sollte «*die Genese und die Komplexität dieser Studienverlaufsentscheidungen umfassender als bisherige Modelle darstellen*» (a. a. O.: 58). Es dient vor allem der «*Explikation von Annahmen*», deren Grundlagen in der Konflikt- und Entscheidungsforschung, der Einstellungs- und Studienverlaufsforschung liegen. Die Annahmen, so Ströhlein, sollten derart vereinfacht werden, dass sie in das empirische Modell integriert werden können. Mithilfe dieses Modells soll ein Studienabbruch erklärt und prognostiziert werden.

Ströhleins Annahmen beziehen sich auf Erwartungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Ziele der Studierenden. Für die Studienverlaufsentscheidung ist eine Übereinstimmung zwischen den erwähnten

Faktoren einerseits und Anforderungen und Rahmenbedingungen des Studiums andererseits essenziell. Wenn Übereinstimmung nicht gegeben ist, so ist die Neigung zum Studienabbruch grösser. Als Folge mangelnder Übereinstimmung entstehen Diskrepanzen,<sup>8</sup> welche die Studierenden wahrnehmen und für wichtig halten. Diese Diskrepanzen haben Unzufriedenheit zur Folge, die Studierenden fühlen sich belastet. Sie können unterschiedlich reagieren. Belastungen können sie zum Beispiel negieren oder abwerten, oder aber sie passen die Erwartungen, Verhaltensweisen und Ziele an Anforderungen und Rahmenbedingungen des Studiums an (Ströhlein 1983: 59). Im Weiteren lassen sich Belastungen durch andere Tätigkeiten kompensieren, oder man kann nach attraktiveren Alternativen suchen, sei es eine andere Ausbildung oder eine Berufsmöglichkeit. Die Attraktivität dieser Alternativen wird anhand der erwarteten Konsequenzen gemessen.

Diese Konsequenzen wiederum werden im Hinblick auf Wahrscheinlichkeit und Zeitpunkt bzw. Zeitraum ihres Eintretens analysiert und individuell bewertet, etwa mit Blick auf den zur Verwirklichung der Alternative nötigen Aufwand, auf Übereinstimmung zwischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Studierenden oder hinsichtlich der Anforderungen und Rahmenbedingungen der akademischen respektive beruflichen Umwelt. Kriterien wie «*Einkommen, Ethos, Macht, Prestige und Status*» (a. a. O.: 60) werden ebenfalls in Erwägung gezogen. In der Analyse der zu erwartenden Konsequenzen spielen ferner Reaktionen der Umwelt auf die Entscheidung und deren Folgen eine wesentliche Rolle. Anzahl und Art der entscheidungsrelevanten Konsequenzen werden individuell bestimmt, sie werden unterschiedlich bewertet und gewichtet. Unterschiedlich ist auch die Wahrscheinlichkeit ihres Eintretens. Sie werden im Entscheidungsprozess teilweise eingegrenzt und können sich ändern, sowohl vor als auch nach der Entscheidung. Ströhlein stellt zudem Folgendes fest:

*Die Anzahl, Art und Gewichtung der Dimensionen der [...] möglichen Diskrepanzen (als Ursachen für eventuelle Unzufriedenheit mit dem derzeitigen Studium) wird intraindividuell weitgehend übereinstimmen mit der Anzahl, Art und Bedeutung bzw. Gewichtung der antizipierten Konsequenzen von Entscheidungsalternativen, d. h., die Alternativen unterscheiden sich intraindividuell nur in der Ausprägung (und der dementsprechend positiven oder negativen Konsequenzen sowie in der subjektiven*

<sup>8</sup> Diskrepanzen können z. T. als kognitive Dissonanzen betrachtet werden (Ströhlein 1983: 59).

*Wahrscheinlichkeit des Eintretens der Konsequenzen.*  
(A. a. O.: 61; Hervorhebung im Original)

Studierende wählen diejenige Alternative, die aus ihrer Sicht attraktiver ist und als realistischer erscheint. Nach der getroffenen und realisierten Studienverlaufsentscheidung passen sie eigene Erwartungen, Verhaltensweisen und Ziele an die neuen Anforderungen und Rahmenbedingungen an. Informationen, welche die getroffene Entscheidung infrage stellen würden, vermeiden sie. Treten unerwartet negative Folgen der Entscheidung auf, bewerten sie die (früher attraktiv erscheinende) Alternative im Nachhinein negativer.

Auf diese Weise geht jedem Studienabbruch ein längerer Konfliktlösungsprozess hervor, während dessen Alternativen zum Studium geprüft werden. Wenn keine attraktiveren und realistischeren Alternativen vorhanden sind, verfolgen Studierende das Studium weiter, auch wenn sie damit unzufrieden sind. Der Autor unterscheidet dabei zwischen dem Abbruch im weiteren Sinne (i. w. S.) und dem Abbruch im engen Sinne (i. e. S.). Die erste Kategorie umfasst auch Fach- bzw. Hochschulwechsel, die zweite bedeutet definitives Verlassen des Hochschulsystems (vgl. dazu auch Spady 1970: 65).

Um einen Studienabbruch prognostizieren zu können, hat Ströhlein ein Kausalmodell entwickelt und die Faktoren definiert, welche die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs beeinflussen. Zu den negativ wirkenden Faktoren (Erhöhung der Wahrscheinlichkeit des Abbruchs) gehören die Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeit, mit der das Studium hauptsächlich finanziert wird (fehlende finanzielle Unterstützung), negative Einstellung zum Lernstoff, Belastung durch Studienprobleme, Prüfungsmisserfolge (Differenz zwischen der Anzahl bestandener und nicht bestandener Prüfungen)<sup>9</sup> und die Tendenz, Prüfungsmisserfolg auf mangelnde eigene Begabung zurückzuführen, sowie geringe Studienzufriedenheit. Studienzufriedenheit betrachtet Ströhlein dabei sowohl als allgemeine Einstellung und dadurch auch als (positive oder negative) emotionale Beziehung zum Studium, er definiert sie aber auch in Bezug auf konkretes Verhalten (wie Erwägen eines Fachwechsels) (a. a. O.: 79). Je grösser die Unzufriedenheit und Belastung durch Diskrepanzen, desto

<sup>9</sup> Prüfungserfolg kann als Teil der Integration ins akademische System interpretiert werden (Ströhlein 1983: 88).

wahrscheinlicher ist ein Studienabbruch. Die Einstellung zum Lernstoff äussert sich im individuellen Interesse und der (wahrgenommenen) Bedeutung des Stoffs für das weitere Studium und die berufliche Tätigkeit. Ströhlein stützt sich in seinen Annahmen auf ein «need and press»-Konzept (Murray 1938, ref. in Ströhlein 1983: 49). Der Ansatz beschreibt die Übereinstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen und «sozio-ökonomischen Zwängen (*Bedingungen, Verpflichtungen, Erwartungen etc.*)» als Ziel der Bestrebungen eines Individuums. Übertragen auf die Studienverlaufsentscheidungen, bedeutet dies, dass Studierende sich bemühen, die Diskrepanz zwischen eigenen sozialen und akademischen Interessen und den Merkmalen ihrer Studiensituation zu minimieren. Dafür treffen bzw. ändern sie entsprechend ihre fachliche und institutionelle Wahl.

Zu den positiv wirkenden Faktoren (Reduktion der Abbruchwahrscheinlichkeit) gehören gute Noten in Mathematik und Physik vor dem Studium (in den Ingenieurstudien), Erwerb des Studienberechtigungszeugnisses an einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium bzw. einer Ingenieurschule, Arbeitsengagement und schliesslich das schulische und berufliche Abschlussniveau des Vaters. Arbeitsengagement definiert Ströhlein als «*Arbeits- und Zeitplanung und -gestaltung*». Positives Arbeitsengagement bedeutet «*frühzeitiges und umfassendes Arbeiten für das Studium*». Beim arbeitsvermeidenden Verhalten wird die «*für das Studium zu leistende Arbeit aufgeschoben und auf das Nötigste reduziert*».

Ströhlein definiert in seinem Modell Bedingungsvariablen, die direkt bzw. indirekt auf Studienabbruch i. w. S. wirken. Die Variable, die direkten Einfluss auf den Abbruch hat, ist der Prüfungserfolg (PERF). Zu den Variablen, die direkte und indirekte Wirkung auf den Studienabbruch haben, gehören: Schul- und Berufsabschluss des Vaters (SCHAV, BERAV), Erwerbstätigkeit (ERWERB), Studienzufriedenheit (STUZUF), Einstellung zum Lernstoff (EZUL), Belastung durch Studienprobleme (BESTUP) und Kausalattribution von Prüfungsmisserfolg auf eigene Begabung (KABEG). Die Variablen, die indirekt (via Prüfungserfolg) auf den Studienabbruch wirken, sind: Mathematiknote in der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (NOMATH), Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), Arbeitsengagement (ARBENG).

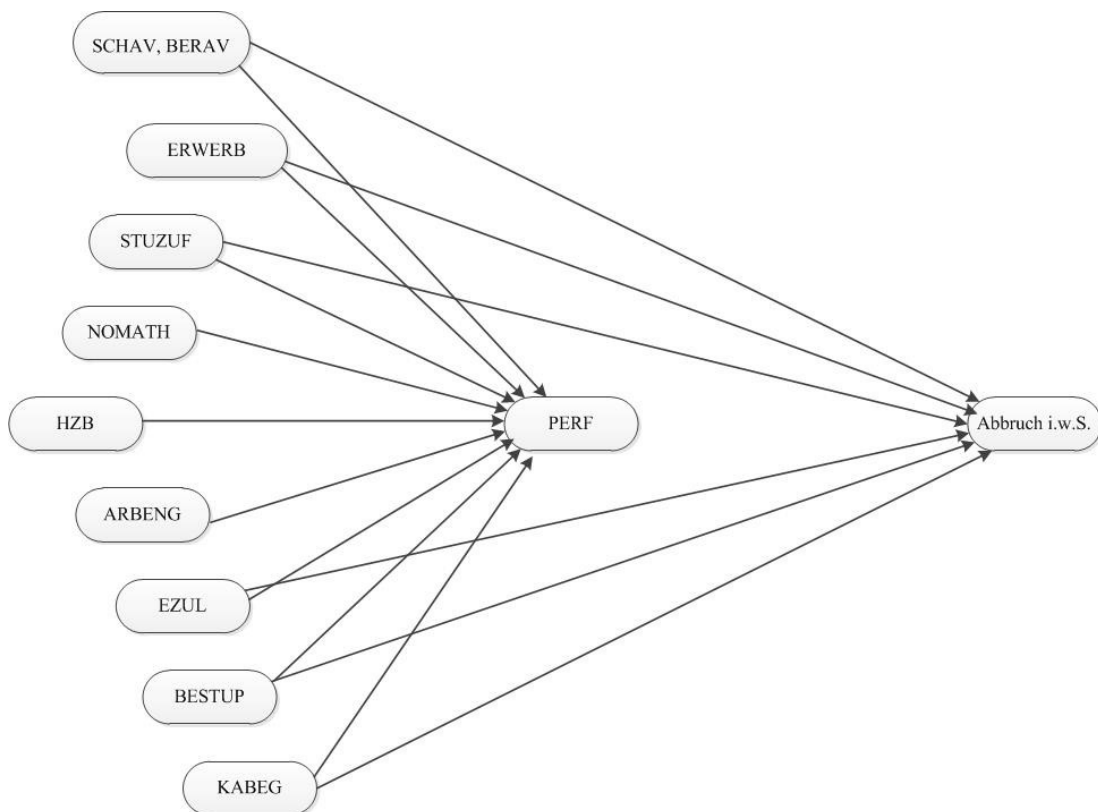


Abbildung 3: Kausalmmodell zur Erklärung von Studienabbrüchen (Quelle: Ströhlein 1983: 101)

#### 2.7.4 HIS-Modell

Im deutschsprachigen Raum setzt sich auch das Untersuchungsmodell des Hochschul-Information-Systems (HIS)<sup>10</sup> mit dem Studienabbruchphänomen auseinander (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Im Rahmen einer Studie an deutschen Universitäten und Fachhochschulen haben die Autoren ein Modell entwickelt, das Ursachen des Studienabbruchs festlegt. Abbruch verstehen sie als Prozess, der durch mehrere sowohl innere als auch äussere Bedingungsfaktoren beeinflusst wird (a. a. O.: 5). Eine Abbruchentscheidung fällt meistens als Folge der Akkumulation abbruchfördernder Bedingungen.

<sup>10</sup>Zum HIS vgl. oben, Fussnote 6.



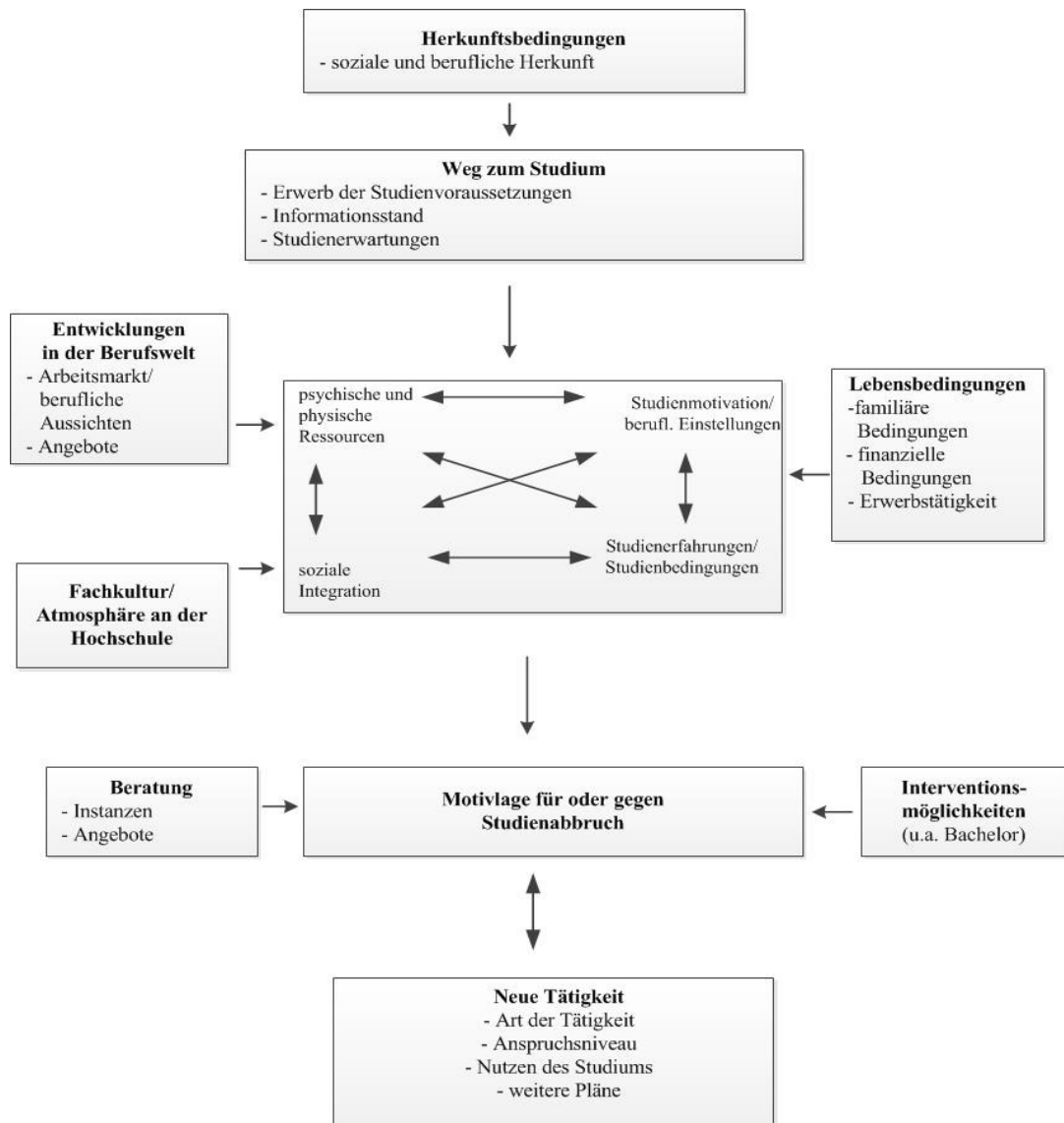


Abbildung 4: HIS-Modell des Studienabbruchprozesses (Quelle: Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 6)

In der Analyse des Abbruchphänomens unterscheiden die HIS-Autoren zwischen Bedingungsfaktoren und Studienabbruchmotiven. Zu den Bedingungsfaktoren gehören soziale und berufliche Herkunftsbedingungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die vor dem Studium erworben wurden, sowie Informiertheit und Erwartungen in Bezug auf das aufgenommene Studium. Darüber hinaus sind sowohl psychische und physische Ressourcen wichtig, wie zum Beispiel Kommunikations- oder Konzentrations- und Lernfähigkeit, als auch psychische Stabilität (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 7). Zudem messen die Autoren der Studienmotivation und den beruflichen Einstellungen eine hohe Relevanz zu. Beide Faktoren beeinflussen auch die Identifikation mit

dem Studium und der Fachrichtung wie auch die spätere Leistung. Des Weiteren sind Lebensbedingungen der Studierenden wie Studienfinanzierung und familiäre Situation relevant. Zu den Bedingungsfaktoren gehören eine spezifische Fachkultur sowie die soziale Integration und Kommunikation mit Mitstudierenden und Lehrenden. Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt spielen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle. Die erwähnten Bedingungsfaktoren beeinflussen den Studienabbruch nicht direkt, wirken jedoch auf die Motivlage der Studierenden:

*Als Bedingungsfaktoren werden äussere (Studienbedingungen, Herkunft, Arbeitsmarkt etc.) oder innere (psychische Stabilität, Studienwahlmotive, Leistungsvermögen etc.) Merkmalkonstellationen in der Studien- und Lebenssituation verstanden, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Dazu müssen sie aber von den Studierenden als studiengefährdend erlebt und gewertet werden. Die Bedingungsfaktoren fliessen dementsprechend in Motive und Motivlagen, erst sie bewirken eigentlich die Exmatrikulationsentscheidung [...]*  
(A. a. O.: 5ff.)

Relevant für die Abbruchentscheidung sind schliesslich Zukunftsaussichten (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 7). Studierende analysieren nämlich verschiedene potenzielle Perspektiven nach einer Exmatrikulation. Genauso wichtig sind dabei die «Beratungsinstanzen mit ihren jeweiligen Einschätzungen».

*Diese drei Momente, die Bedingungsfaktoren, Zukunftsaussichten und Urteile von Beratungsinstanzen wie auch von Vertrauten, bestimmen die motivationale Situation, aus der heraus die Entscheidung getroffen wird.*  
(A. a. O.: 7)

Die Autoren weisen darauf hin, dass in der Regel die Motivlage der Studienabbrecher/innen durch diverse Faktoren determiniert wird. Meistens gibt ein Motiv für den Studienabbruch den Ausschlag.

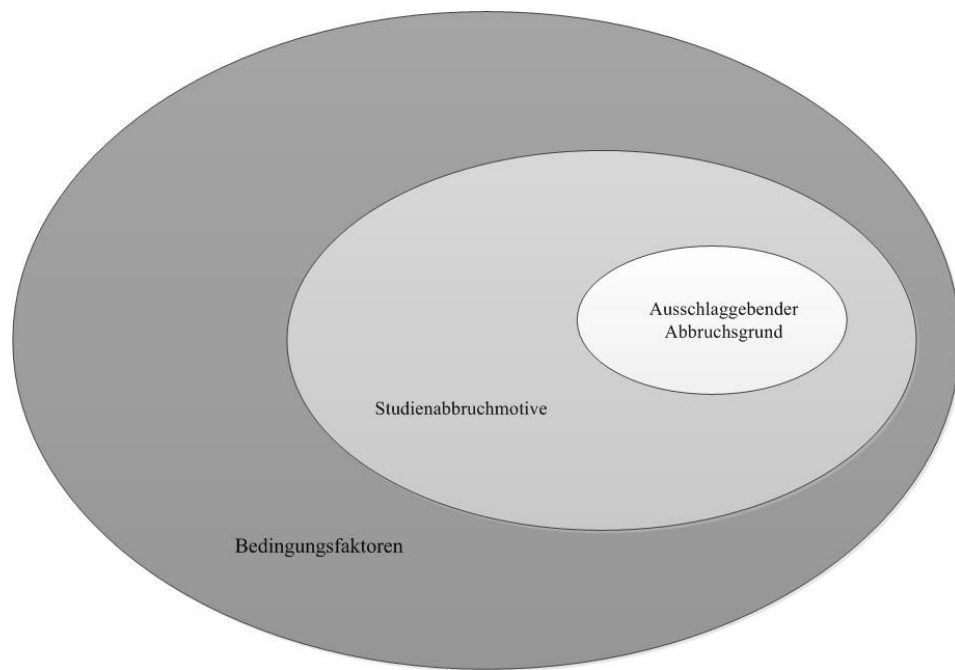


Abbildung 5: Motivationssituation bei Studienabbruch (Quelle: Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 8)

Studienabbruchmotive, so Heublein/Spangenberg/Sommer (2003), bestimmen die Entscheidung, das Studium abzugeben. Die Autoren haben im Laufe ihrer Untersuchung verschiedene Motivgruppen definiert. Studienbezogene Abbruchmotive sind u. a. nicht bestandene Prüfungen, mangelhafte Studienbedingungen und fehlende Studienmotivation. Weiter spielen unerfüllte Leistungsanforderungen, Situationen ausserhalb des Studiums, finanzielle, familiäre bzw. persönliche Problemlagen eine Rolle. Dazu gehören auch Krankheit sowie berufliche Neuorientierung (a. a. O.: 9).

Die oben erwähnten theoretischen Modelle und Konzepte liegen verschiedenen Studien über den Studienabbruch zugrunde. Allerdings müssen im Hinblick auf die Spezifik des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW einige Anpassungen vorgenommen werden. Die Praxisausbildung spielt im Studium der Sozialen Arbeit an der FHNW eine äusserst wichtige Rolle und ist im Curriculum integriert; der Praxisbezug bildet eine Grundidee der hochschulischen Ausbildung in Sozialer Arbeit. Weil die Praxisausbildung rund ein Drittel des gesamten Studiums

ausmacht<sup>11</sup> können wir davon ausgehen, dass auch die Erfahrungen im Praxisfeld zu den möglichen Abbruchmotiven gehören. Fehlende Übereinstimmung zwischen den Inhalten des Studiums und der Praxisausbildung, Enttäuschungen bzw. falsche Vorstellungen in Bezug auf Adressatinnen und Adressaten oder Formen der Sozialen Arbeit können zum Beispiel zu diesen Motiven gehören.

<sup>11</sup> <http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/bachelor-und-master/praxisausbildung> [Zugriffsdatum: 29.01.2016]

### 3 Theoretische Verortung der Arbeit

Um das Ausmass an Kongruenz von innerer, subjektiver Welt der Studierenden und äusserer, objektiv rekonstruierbarer Motivation und externen Beweggründe zu untersuchen, reichen die soziologischen Theorien und Konzepte nicht aus, es braucht meines Erachtens Erweiterungen aus der Sozialpsychologie oder der Psychologie. Erst diese Ergänzung sichert einerseits eine angemessene Erklärungskraft für die untersuchten Fälle, andererseits Ableitungen für die hochschulische Praxis. Auf diese Weise können nicht nur objektive Verhältnisse und Rahmenbedingungen von studentischen Entscheidungen (Studienabbruch vs. Fortsetzung des Studiums), es kann auch die subjektive Sicht der Akteure rekonstruiert werden.

Folgende Theorien und Ansätze haben sich für die Interpretation der Ergebnisse als fruchtbar herausgestellt:

- Methodologischer Individualismus und erklärende Soziologie – Theorie der rationalen Wahl (resp. Rational-Choice-Ansatz) und RREEMM-Modell (Hill 2002; Elster 1986, 1987; Esser 1993, 1999a)
- Das Konzept des kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals nach Bourdieu (1983)
- Sozialpsychologische (kognitionspsychologische) Handlungstheorien – das «Rubikon-Modell der Handlungsphasen» (Gollwitzer 1987, Achtziger/Gollwitzer 2010)
- Selbsttheorien, insbesondere die «Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung» (u. a. Dauenheimer et al. 2002)
- Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger 1957, 1964)

In weiterem Verlauf dieses Kapitels werden die drei ausgewählten Ansätze – die Theorie der rationalen Wahl (Rational-Choice-Ansatz), das RREEMM-Modell und das «Rubikon-Modell der Handlungsphasen» – kurz vorgestellt. Alle erwähnten Theorien und Ansätze diskutiere ich im sechsten Kapitel im Kontext der Ergebnisse.

### 3.1 Die Theorie der rationalen Wahl

Seit den 1980er-Jahren entwickelte sich im Rahmen des methodologischen Individualismus<sup>12</sup> eine neue, individualistische Perspektive: diejenige der rationalen Wahl (Rational-Choice-Ansatz resp. Wahlhandlungstheorie). Zentral und entscheidend für eine soziologische Betrachtung ist dabei das Verhalten des Individuums, das kostenbewusst ist und nutzenmaximierend handelt (Treibel 2006). Im Fokus stehen rationale Wahlhandlungen. Kollektive Akteurinnen und Akteure (wie Verbände oder Verwandtschaftssysteme) gelten dabei als «Ensemble» miteinander verbundener, aber *«letztendlich immer rational handelnder Individuen»* (a. a. O.: 152). Nach der Rational-Choice-Theorie verfügen Akteure über bestimmte Ressourcen, die sie einsetzen, um ihre Ziele zu erreichen; dabei haben sie die Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen (Diekmann/Voss 2004). In Entscheidungssituationen versuchen sie, ihre Präferenzen unter Restriktionen möglichst gut zu realisieren (a. a. O.: 14f.). Nach der beschriebenen Entscheidungsregel wird eine Person bei gegebenen Präferenzen und Ressourcen dem Maximierungsprinzip konform handeln. Dabei sind die Akteure immer *«sozial eingebettet»*, weil ihre Ziele und Ressourcen von gesellschaftlichen Merkmalen abhängen. Als Beispiele von Ressourcen bzw. Restriktionen nennen die Autoren

*Einkommen, Marktpreise, Zeit, Technologien, institutionelle Regelungen wie zum Beispiel gesetzliche Auflagen und Verbote u. a. m. Restriktionen beschränken den Handlungsspielraum, und Präferenzen besagen, was ein Akteur «lieber mag».*

<sup>12</sup> Individualismus wird in der Soziologie als methodisches Prinzip betrachtet und ist mit bestimmten theoretischen Konzepten und empirischen Verfahren verbunden (Treibel 2006). Die dahinterstehenden Grundannahmen beziehen sich einerseits auf die Abkehr von makrotheoretischen Ansätzen, andererseits auf Aussagen über soziale Sachverhalte, die sich letztlich auf Aussagen über Individuen zurückführen lassen. Der Fokus liegt dabei auf Bedürfnissen, Motiven und Handlungen und auf dem Verhalten von einzelnen oder mehreren Individuen, die beobachtet und rekonstruiert werden. Die Frage nach Motiven und Erwartungen der handelnden Individuen und nach deren Auswirkungen auf ihr Verhalten ist von zentraler Bedeutung für diesen Ansatz. Eine individuelle Handlung ist immer mit bestimmten Erwartungen und einem Kosten-Nutzen-Kalkül verbunden. Zentral dabei ist die Idee der Nutzenmaximierung, die Menschen als rationale Akteurinnen und Akteure anstreben (a. a. O.: 130f.). Die Maximierung der subjektiven Nutzenerwartung (die allerdings nicht rein ökonomisch oder materiell ist) bleibt als zentrale, handlungstreibende Kraft auch in der Handlungstheorie des Rational Choice erhalten. Der Nutzen könnte darin bestehen, Führungspositionen zu übernehmen, was mit materiellen und Status-Gewinnen verbunden ist.

Gemäss Hill (2002) sollte der Rational-Choice-Ansatz<sup>13</sup> auf alle Akteure und Handlungssituationen anwendbar sein. Die Soziologie brauche nämlich eine allgemeine Handlungstheorie, die Einflüsse der gesellschaftlichen Faktoren auf das Handeln von Individuen berücksichtigt. Dabei stellt sich die Frage, wie eine gegebene soziale Struktur mit der individuellen Situationsdefinition korrespondiert und welche Handlungen ein Akteur in der gegebenen Situation auswählt und ausführt. Die Frage nach der Handlungswahl stellt den Kern des Rational-Choice-Ansatzes dar (Hill 2002: 29). Akteure reagieren und orientieren sich an bestimmten Vorgaben, die Hill als «Situation» bezeichnet. Für die Soziologie, meint er, seien vor allem die sozialen Aspekte einer solchen Situation relevant, da sie das menschliche Verhalten beeinflussen (a. a. O.: 30). Die soziale Situation kann nach Hill auch als soziale Umwelt mit ihren Elementen und Strukturen bezeichnet werden. Soziales Handeln lässt sich dann auf der Basis einer individuellen Situationsdeutung erklären, welche die Akteure ihren Handlungen unterlegen:

*Menschen handeln nicht aufgrund eindeutiger, intersubjektiv gültiger und damit objektiver Fakten, sondern auf der Basis von mehr oder weniger gut validierten subjektiven Situationsdefinitionen oder Weltinterpretationen.*  
(A. a. O.: 32)

Eine Situation beschreibt Esser als Konfiguration von äusseren und inneren Bedingungen. Dazu zählt er die materielle und soziale Umgebung – die vorhandenen Ressourcen bzw. Handlungsmittel, die Mitakteure mit ihren Eigenschaften, die sozialen Regeln und die kulturellen Sitten, Gebräuche und Normen (a. a. O.: 35f.). Innere bzw. subjektive Bedingungen einer Situation stellen die aktuellen Motive, Kognitionen und Emotionen des Akteures dar. Bedürfnisse, Wünsche, Wissen und Können sowie die Einstellungen, Werte und Erfahrungen repräsentieren dabei wichtige Situationskomponenten. Die Akteure blenden die unwichtigen Situationsaspekte aus, geben der Situation einen bestimmten Rahmen und handeln gemäss dieser Interpretation der sozialen Wirklichkeit. Laut Esser wählen die Akteure «aus den verfügbaren Alternativen diejenige, deren erwartete Konsequenz am höchsten bewertet wird» (Esser 1993: 132). Aus dieser Sicht bietet sich die Rational-Choice-Theorie zur Erklärung von Handlungsentscheidungen an,

<sup>13</sup> Allerdings wäre es nach Hill angemessener, statt von individualistischer Sozialwissenschaft von «akteurorientierter Soziologie» zu sprechen (Hill 2002: 5).

*weil sie das menschliche Handeln als eine intentionale, an der Situation orientierte Wahl zwischen Optionen auffasst und damit der menschlichen Fähigkeit zu Kreativität, Reflexion und Empathie ebenso systematisch Rechnung trägt wie der Bedeutung von Knappheiten und von (Opportunitäts-)Kosten des Handelns.*  
(Esser 1991b: 431)

### 3.2 Das RREEMM-Modell

In der Soziologie werden traditionell zwei Modelle des Menschen diskutiert: der *homo oeconomicus* und der *homo sociologicus* (Esser 1999a: 231). Das Menschenmodell des *homo sociologicus* betrachtet menschliches Handeln als Folge der vorgegebenen gesellschaftlichen Normen, sozialen Regeln und Rollen. Handeln bringt dann innere und äussere Sanktionen (gutes Gewissen, Belohnungen bzw. schlechtes Gewissen, Bestrafungen) mit sich. Der *homo sociologicus* kann in drei Varianten<sup>14</sup> vorkommen. Bei allen diesen Varianten, so Esser, fehlen explizite und präzise Regeln zur Selektion des Handelns. Aus diesem Grund sind sie nicht oder nur unvollständig für soziologische Erklärungen verwendbar (a. a. O.: 236). Der *homo oeconomicus* maximiert seinen Nutzen auf der Basis vollständiger Informationen (eine Fiktion) und stabiler und geordneter Präferenzen bzw. Erwartungen. Dabei spielen die gesellschaftlichen Normen nur dann eine Rolle, wenn sie für die Nutzenmaximierung relevant sind. Beide Modelle (*homo oeconomicus* und *homo sociologicus*) je allein sind für soziologische Erklärungen ungeeignet, es braucht aus Essers Perspektive ein angemesseneres Modell. Das RREEMM-Modell<sup>15</sup> fasst die Annahmen beider

<sup>14</sup> Das SRMS-Modell (*socialized, role-playing, sanctioned man*) beruht auf der Annahme, dass der Mensch in seinem Handeln über internalisierte Normen und externe Sanktionen festgelegt ist (Esser 1999a: 232). Er handelt quasi automatisch, ist normenkonform, übt dabei keine Selektion aus. Das menschliche Handeln nach dem OSAM-Modell (*opinionated, sensitive, acting man*) wiederum richtet seinen Fokus auf in einer bestimmten sozialen Umgebung erworbene Einstellungen. Auch nach diesem Modell erfolgt das Handeln nicht als Wahl, sondern als Umsetzung der durch den sozialen Kontext gesteuerten Einstellungen bzw. Attitüden in sichtbares Verhalten. Beide Modelle wurden kritisiert, da sie keine Erklärung menschlichen Handelns unter Unsicherheit, bei Konflikten liefern (a. a. O.: 234). Auf der Basis dieser Kritik respektive Polemik ist ein drittes Modell des menschlichen Handelns (SSSM) entstanden. Gemäss interpretativem Paradigma handelt der Mensch nicht blind nach gesellschaftlichen Normen, sondern definiert zunächst die Situation, interpretiert Symbole und trifft reflektierte, strategische und verständige Entscheidungen. Nach dem SSSM-Modell ist ein Mensch ein «*symbols interpreting, situations defining, strategic acting man*».

<sup>15</sup> Das RREEMM-Modell war zunächst der Vorschlag von Siegwart Lindenberg (1985), der auf verschiedenen Menschenmodellen (der Soziologie, Anthropologie, Psychologie, Politikwissenschaft und Ökonomie) basiert.



Modelle zusammen und ist gleichzeitig flexibel gegenüber neuen Einsichten und komplexeren Verhältnissen (a. a. O.: 238f.). Es beschreibt einen «resourceful, restricted, expecting, evaluating, maximizing man». Nach diesem Modell kann der Mensch aus Alternativen eine Selektion vornehmen und ist dabei «findig, kreativ, reflektiert und überlegt, also resourceful». Selektionen sind von Erwartungen (*expectations*) und Bewertungen (*evaluations*) beeinflusst und führen zur Maximierung.

	homo sociologicus	homo oeconomicus	RREEMM-Modell
resourceful			X
restricted		X	X
expecting	X		X
evaluating	X		X
maximizing		X	X

Tabelle 1: Der *homo sociologicus*, der *homo oeconomicus* und das RREEMM-Modell (Quelle: Esser 1999a: 239).

«*Resourceful*», so Hill (2002), bedeutet, dass Menschen über bestimmte Ressourcen verfügen, die sie in ihre Handlungen einbringen, «*restricted*» weist auf begrenzte Handlungsmöglichkeiten hin (denn die soziale und materielle Umgebung lässt nicht alle Optionen zu). «*Expecting*» bezieht sich auf die Erwartungen, die Akteure mit ihrem Handeln verbinden, und «*evaluating*» auf die Beurteilung der Konsequenzen des Handelns, auf deren Basis Menschen die subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen einschätzen. «*Maximizing man*» schliesslich bezeichnet die Tendenz, wonach die Menschen diejenige Handlung wählen, von der sie sich den grössten Nutzen versprechen. Das Modell berücksichtigt verschiedene soziologische Perspektiven (a. a. O.: 41) und beschreibt die Potenziale der Menschen, ohne allerdings zu behaupten, dass diese immer zum Tragen kommen.

### 3.3 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen

Das Rubikon<sup>16</sup>-Modell (Gollwitzer 1987: 176; Achtziger/Gollwitzer 2010: 310) gehört zu den sozialpsychologischen (kognitionspsychologischen) Handlungstheorien. Es lässt sich als zeitlicher und horizontaler Pfad verstehen, der *«mit Wünschen einer Person beginnt und mit der Bewertung des jeweils erreichten Handlungszieles endet»*. Das Modell beschäftigt sich mit der Frage, wie Handelnde ihre Ziele auswählen und wie sie deren Realisierung planen, wie sie ihre Pläne durchführen und wie sie ihre Bemühungen um die Erreichung des Handlungsziels bewerten. Das Modell wurde entwickelt, um zwei Grundprobleme der Motivationspsychologie – die Wahl von Handlungszielen einerseits, die Realisierung dieser Ziele andererseits – zu integrieren. Im Fokus stehen die Übergänge: vom Wünschen zum Wählen (in der Zielauswahl) und vom Wählen zum Wollen (in der handelnden Zielverfolgung). Das Rubikon-Modell verfolgt also die Entstehung einer Motivationstendenz vom Wünschen zum Wählen und Wollen bis hin zu ihrer Deaktivierung über die Zeit hinweg. Wichtig ist dabei insbesondere das Entstehen, Heranreifen und Vergehen von Motivation.

Ein Handlungsverlauf nach dem Rubikon-Modell wird in vier chronologisch aufeinander folgende, voneinander abgesetzte Phasen mit den entsprechenden Phasenübergängen unterteilt.

<sup>16</sup> Der Name des Modells geht auf die Überquerung des Flusses Rubikon durch die Legionen Cäsars zurück. Ein Zurück war nicht mehr möglich, der Bürgerkrieg war lanciert und musste gewonnen werden (Weinert 1987: 22).

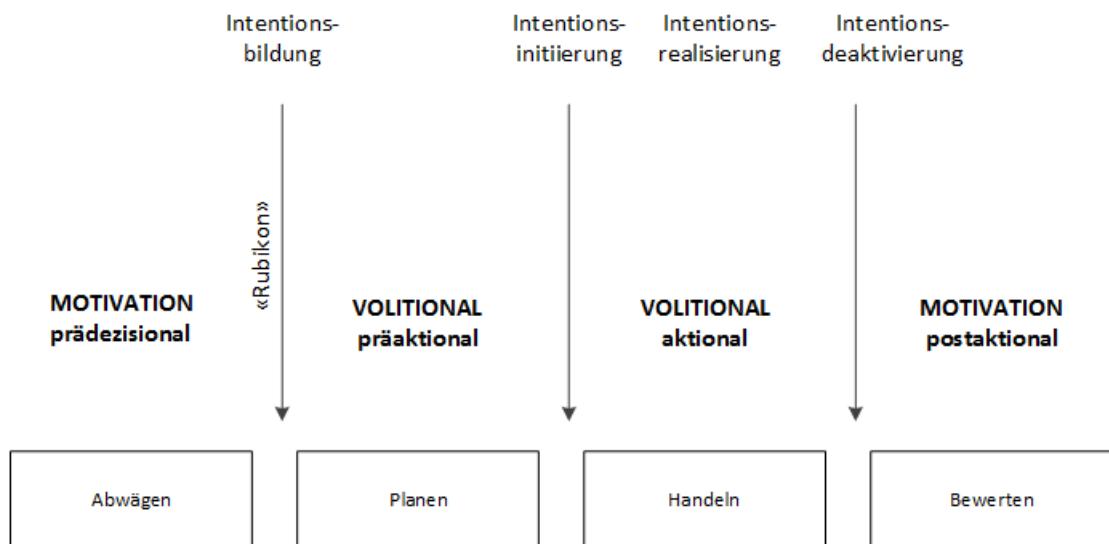


Abbildung 6: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen nach Gollwitzer 1987 (Quelle: Achziger/Gollwitzer 2010: 311)

Jedes Handeln beginnt mit einer prädezisionalen Phase (Achtziger/Gollwitzer 2010: 310). Der Handelnde entscheidet, welche Wünsche und Anliegen er realisieren will. Motive werden dabei als Quelle der Wünsche verstanden. Dies ist die Phase des Abwägens verschiedener Wünsche und Handlungsoptionen aus der Perspektive der Realisierbarkeit (Erwartung, dass das Handeln zum Erfolg führt) und Wünschbarkeit (Wert des erwarteten Handlungsergebnisses). In dieser Phase wird auch die positive oder negative Rolle des situativen Kontextes reflektiert, ebenso die Verfügbarkeit von Zeit und Mitteln, die zur Realisierung des Wunsches zur Verfügung stehen. Während der prädezisionalen Phase analysiert der Handelnde auch positive und negative (kurz- und langfristige) Konsequenzen und den Nutzen des realisierten Wunsches. Dabei werden Wünsche und potenzielle Ziele nicht isoliert *gegeneinander*, sondern in Relation *zueinander* abgewogen.

Damit ein Wunsch zur Realisierung kommt, muss er sich in ein konkretes Ziel verwandeln, was als «Überschreiten des Rubikon» bezeichnet wird (a. a. O.: 312). Mit diesem Schritt wendet sich der Handelnde vom Abwägen des Nutzens ab und legt sich auf die tatsächliche Realisierung des Wunsches fest. So bildet sich eine «Zielintention», die mit dem Gefühl des Entschlossenseins und der Handlungsgewissheit einhergeht. Dadurch erwirbt das Ziel starken Verbindlichkeitscharakter, der Handelnde fühlt sich dazu verpflichtet, dieses Ziel auch wirklich anzustreben. Auf die prädezisionale folgt die zweite, die präaktionale Handlungsphase (auch als «volitionale Phase» bezeichnet). Der

Handelnde überlegt sich, auf welche Weise er das gesetzte Ziel realisieren will. Dabei kann er zwischen bereits routinierten und gut eingeübten und neuen, noch nicht etablierten Verhaltensweisen wählen. In dieser Phase werden die Pläne und Strategien entwickelt, die nach dem Rubikon-Modell als «Vorsätze» oder «Durchführungsintentionen» bezeichnet werden. Sie helfen, Realisierungsschwierigkeiten (besonders bei der Initiierung von Handlungen) zu überwinden. Beim Überschreiten des Rubikon bekommen Ziele einen Verbindlichkeitscharakter, der Handelnde fühlt sich verpflichtet, sie zu erreichen. Die Stärke dieser Verpflichtung wird nach dem Modell «Volitionsstärke» genannt. Sie hängt auch davon ab, wie günstig die gegebene Situation oder Gelegenheit zur Realisierung des intendierten Ziels erscheint.

In der dritten Phase – der aktionalen Handlungsphase – versucht der Handelnde, die geplanten, zielfördernden Handlungen durchzuführen und sie zu einem erfolgreichen Ende zu bringen (Achtziger/Gollwitzer 2010: 313). Dies erfordert einerseits ein beharrliches Verfolgen der Zielrealisierung (inklusive Steigerung der Anstrengungen angesichts von Schwierigkeiten), andererseits die konsequente Wiederaufnahme unterbrochener Zielhandlungen. Das Mass der Volitionsstärke beeinflusst die Anstrengungsbereitschaft. Hilfreich bei der Handlungsdurchführung ist auch die mentale Repräsentation des Ziels, auf das sich der Handelnde verpflichtet hat.

Die letzte, die postaktionale Handlungsphase folgt, wenn das Ziel realisiert ist. In dieser Phase bewertet der Handelnde die Handlungsergebnisse in Bezug auf erhoffte positive Konsequenzen. Dieses Bewerten bezieht sich aber nicht nur auf das erreichte Handlungsergebnis, es ist auch auf zukünftiges Handeln gerichtet. Wenn das erzielte Ergebnis dem erwünschten Zielzustand entspricht, können die Ziele deaktiviert werden. Wenn der Handelnde mit dem Handlungsergebnis hingegen nicht zufrieden ist, kann er entweder sein Anspruchsniveau reduzieren oder neue Handlungen planen, die geeignet erscheinen, den erwünschten Zielzustand doch noch zu erreichen.

Die vier verschiedenen Handlungsphasen sind demnach mit bestimmten Funktionen verbunden:

1. Prädezisionale Handlungsphase: Abwägen (Setzen von Zielen)
2. Postdezisionale, präaktionale Handlungsphase: Vorbereiten und Planen (Vorbereitung der Realisierung von Zielen)

3. Aktionale Handlungsphase: Handeln (Realisierung des Ziels)

4. Postaktionale Handlungsphase: Bewerten (Bewertung des Handlungsergebnisses und seiner Folgen) (a. a. O.: 314)

Die Diskussion der Ergebnisse unter Bezugnahme auf die genannten Theorien findet sich in Kapitel 6.

## 4 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel gilt den methodischen Vorüberlegungen und Grundlagen dieser Studie. Ich begründe die gewählte Methode und das Sampling und stelle die Umstände und Bedingungen der geführten Interviews vor. Anschliessend werden die wichtigsten Schritte der (computergestützten) Analyse samt Beispielen besprochen. Zum Schluss weise ich auf methodische Herausforderungen hin, auf die ich im Laufe der Studie gestossen bin.

### 4.1 Qualitativ-empirischer Ansatz

Die Entscheidung, ein Studium abzubrechen, fällt in einem komplexen Prozess. Meist stehen intensive Überlegungen und Bedenken dahinter. Ebenso facettenreich ist die Entscheidung, ein Studium trotz belastender Situationen fortzusetzen. Um die subjektiven Sichtweisen der Studierenden und deren Entscheidungsprozesse nachvollziehen respektive rekonstruieren zu können, habe ich mich für eine qualitativ-empirische Methode entschieden. Denn eine solche Rekonstruktion (der subjektiven Sichtweisen, des Sinns und *«der Welt im Kopf von Menschen»*) bildet den Grundgedanken jeder qualitativen Forschung (Helfferich 2011: 29). Dank solcher Methoden kann das Subjekt mehr *«zur Sprache»* kommen (Mayring 2010: 123). Dabei geht es in erster Linie nicht um ein Erklären, sondern um Verständnis oder um die Ergründung des subjektiven Sinns von menschlichem Verhalten (Pickel et al. 2009: 449). Sinn bzw. subjektive Sichtweisen können während einer Interaktion gebildet werden, dabei bezieht sich Interaktion sowohl auf bisherige lebensgeschichtliche und lebensweltliche Erfahrungen einer Erzählperson als auch auf die konkrete Interviewsituation. Durch Arbeit *«mit sprachlichen Äusserungen als <symbolisch vorstrukturierten Gegenständen> bzw. mit schriftlichen Texten als deren <geronnenen Formen>»* sei es möglich, die Prozesse zu verstehen. Vergleichbares liesse sich mit quantitativen Methoden nicht erreichen (Helfferich 2011: 21f., 28f.). Fragen, die auf die Vielfalt von Phänomenen zielen, und Fragen nach existierenden oder möglicherweise typischen Mustern in dieser Vielfalt gelten als für ein qualitatives Forschungsverfahren geeignet. Forschungsgegenstand, also Erzählpersonen, werden dabei in *«ihrem alltäglichen Kontext untersucht»* (Flick 2002:17), um deren Komplexität gerecht zu werden.

Als Datenerhebungsverfahren habe ich das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) eingesetzt. Dieses Vorgehen erlaubt es, individuelle Handlungen und

subjektive Wahrnehmungen sowie Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität so objektiv wie möglich zu erfassen. Im problemzentrierten Interview werden mithilfe eines Leitfadens insbesondere biografische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert (Flick 2002: 135). Die Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen der befragten Personen bildet den theoretischen Hintergrund dieser Methode. «*Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung*» (Witzel 2000) – in diesem Fall am Studienabbruch bzw. an während des Studiums erlebten Schwierigkeiten und verschiedenen Belastungen – ist eines der wichtigsten Kennzeichen dieser Interviewform. Relevant ist dabei auch das Vorwissen der Forschenden «*über objektive Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen*» (a. a. O.). Diese Variante von Interview ist dialogisch und am Problem orientiert. Eine wichtige Rolle spielt eine aufgrund von Vorkenntnissen formulierte Fragensammlung in einem Leitfaden, ergänzt mit spontanen Fragen durch Interviewende (Helfferich 2011:36). Mein Vorwissen in Bezug auf Studierendenzahlen und frühere Literaturrecherchen vereinfachten die Erstellung des Leitfadens, gleichzeitig lieferte die frühere Analyse des Forschungsstandes Frageideen für den Dialog mit den befragten (z. T. ehemaligen) Studentinnen und Studenten. Eine vertrauensvolle Atmosphäre unterstützte deren Erinnerungsfähigkeit, was immer neue Facetten, Ergänzungen, aber auch Widersprüchlichkeiten<sup>17</sup> zutage fördern kann.

## 4.2 Festlegung des Samples

Qualitative Forschung zielt, um mit Helfferich zu sprechen, «*auf das Besondere*» (2011: 173). Gleichzeitig ist damit die Herausforderung verbunden, dieses Besondere zu verallgemeinern. Bei der Interpretation qualitativer Interviews zielen die Verallgemeinerungen auf eine Rekonstruktion typischer Muster und nicht auf Verteilungsaussagen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Umfang der Stichprobe (Sampling), der solch typische Muster abbilden kann. Eine angemessene mittlere Grösse schätzt Helfferich auf sechs bis dreissig Interviews (a. a. O.: 173). In meiner Studie habe ich mich für zwanzig Interviews entschieden.

<sup>17</sup> Nach Witzel (2000) sind die Widersprüchlichkeiten sogar erwünscht, denn sie «*drücken individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheiten aus, die thematisiert werden sollten. Ihnen liegen möglicherweise Missverständnisse des Interviewers oder Fehler und Lücken in der Erinnerung der Interviewten zugrunde, die durch Nachfragen aufgeklärt werden können.*»

In Rahmen der Studie habe ich also im Zeitraum von Oktober 2012 bis September 2014 insgesamt zwanzig Personen (je zehn Männer und Frauen) interviewt: zehn Personen, die ihr Studium abgebrochen hatten, und zehn, die ihr Studium trotz im und ausserhalb des Studiums erlebter Schwierigkeiten fortsetzten (zwei Gruppen, je fünf Männer und Frauen). Die Interviews habe ich mit Personen durchgeführt, die ab 2008 (dem Jahr der Einführung eines einheitlichen Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit) an der Hochschule für Soziale Arbeit studiert haben.

Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen orientierte ich mich am Verfahren des theoretischen Samplings (Glaser/Strauss 1998). Die Autoren beschreiben darin einen

*auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.*

(A. a. O.: 53)

Die Grundidee des Verfahrens liegt darin, ein Sample nicht gleich zu Beginn der Untersuchung festzulegen, sondern es nach den theoretischen Konzepten, die sich im Verlauf der empirischen Analyse herauskristallisieren, erst nach und nach zusammenzustellen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 177).

Dank dieser «schrittweisen Festlegung der Samplestruktur» (Flick 2002: 102) konnte ich während des Forschungsprozesses entscheiden, welche Person ich als nächste befragen wollte, je nach «ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem» (a. a. O.) und je nach Relevanz für meine Forschungsfragen.<sup>18</sup> Die ersten Interviewpartner/innen wählte ich auf der Grundlage einer allgemeinen soziologischen Perspektive und bestimmter Konzepte des untersuchten Problemfeldes aus (vgl. Kelle/Kluge 1999: 48). Die auf dieser Basis entwickelten Kategorien unterstützten mich bei der Auswahl weiterer Fälle. Danach verglich ich Untersuchungseinheiten miteinander, um die theoretisch bedeutsamen Merkmale (relevante Unterschiede, grosse Ähnlichkeiten) zu erkennen.

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch das *Prinzip einer bewusst heterogenen Auswahl* (Kelle/Kluge 1999: 52): Vertreter/innen aller relevanten Merkmalskombinationen sollen im qualitativen Sample vertreten sein. Dabei wird auf keinen Fall statistische Repräsentativität angestrebt, vielmehr soll Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld abgebildet werden.



Um im Sampling eine möglichst breite Variation von Erfahrungen zu garantieren, befragte ich Studierende unterschiedlichen Alters und Geschlechts, aus verschiedenen Kohorten, Studienmodi und Studienorten. Klassische soziodemografische Merkmale wie Geschlecht oder Alter spielen eine wichtige Rolle bei der Konstruktion eines qualitativen Samplings. Sie bilden nämlich sozialstrukturelle Handlungsbedingungen ab, mit denen Akteure konfrontiert sind (Kelle/Kluge 1999: 51). Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht oder einer bestimmten Altersgruppe bzw. «Kohorte» ist mit spezifischen Ressourcen, soziokulturell akzeptierten Handlungszielen, Chancen und Risiken der Lebensgestaltung verbunden. Die soziodemografischen Merkmale können somit als Indikatoren für unterschiedliche soziale Situationen betrachtet werden. Ich wollte auf diese Weise die für das untersuchte Handlungsfeld relevanten sozialstrukturellen Kontextbedingungen berücksichtigen. Bei einem solchen Vorgehen ist es sinnvoll, auf quantitative Forschungsergebnisse zurückzugreifen (a. a. O.: 51). Dank meinem damaligen Aufgabenbereich standen mir Ergebnisse und Daten aus hochschulischen Statistiken zur Verfügung, beispielsweise in Bezug auf Geschlecht und Alter.

Nach Rosenthal (2008) ist die gleichmässige Geschlechterverteilung der Befragten in einer Probe nur dann plausibel, wenn die Kategorie Geschlecht für eine Forschung funktionale Bedeutung besitzt (a. a. O.: 86). Im Hinblick auf meine Forschungsfrage hegte ich die Vermutung, dass das Geschlecht sowohl bei den Abbruchprozessen als auch bei den Schwierigkeiten im Studium eine wichtige Rolle spielte. An der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ist eine signifikant höhere Studienabbruchrate bei Männern im Vergleich zu Frauen zu beobachten.<sup>19</sup> Frauen bilden im Studium eine deutliche Mehrheit.<sup>20</sup> In meiner Studie wollte ich rekonstruieren, ob Männer, die also eine Minderheit der Studierenden bilden, grössere Schwierigkeiten haben, sich zu integrieren, und ob das Geschlecht eventuell einen Einfluss auf den Studienalltag hat. Interessant war auch zu prüfen, ob Männer Soziale Arbeit als traditionellen Arbeitsbereich für Frauen wahrnehmen und ob diese Stereotypisierung eventuell die Identifikation mit dem Beruf

<sup>19</sup> \*\*\* $p \leq 0.001$  – 10,7 Prozent der Männer und 6 Prozent der Frauen haben insgesamt das Studium in der Sozialen Arbeit abgebrochen (vgl. die Studierendenstatistik der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW von 15.4.2015).

<sup>20</sup> Frauen bilden ca. 75 Prozent jeder Kohorte, Männer sind durchschnittlich mit 25 Prozent vertreten (vgl. die Studierendenstatistik der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2008–2104).

erschwert. Für Frauen dagegen stellen Geburt und Kinderbetreuung während des Studiums eine grosse Herausforderung dar (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 45ff.). Dass dieses Thema in den Interviews eine Rolle spielen würde, hatte ich deshalb erwartet.

Auch in Bezug auf das Alter der Studierenden konnte ich beobachten, dass die älteren Studierenden (30 Jahre alt und mehr) öfter das Studium abbrechen.<sup>21</sup> In meiner Studie wollte ich rekonstruieren, welche Rolle dieses Merkmal spielt.

### 4.3 Samplingverfahren – Studienabbrecher/innen

Um im Sampling eine möglichst breite Variation von Erfahrungen zu garantieren, befragte ich sowohl Personen, die das Studium in Sozialer Arbeit bereits nach dem ersten Semester beendet hatten, als auch solche, die sich erst nach fünf Semestern für den Studienabbruch entschieden. Der Zeitpunkt der Studienabbruchentscheidung spielte in meiner Studie eine tragende Rolle. Ein Abbruch zu Beginn des Studiums ist nämlich anders zu bewerten als ein Abbruch in einer späteren Phase respektive kurz vor Beendigung des Studiums (vgl. Oberschelp 2012: 80). In diesem Zusammenhang sprechen mehrere Autoren (vgl. u. a. Berning/Schindler 1997; Griesbach et al. 1998; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Kolland 2002; Wendt/Kaschytza/Schneider 1997) von den «frühen» und «späten» Studienabbrecher/innen und verweisen auf unterschiedliche Abbruchgründe, die für die beiden Gruppen charakteristisch seien. Während in der ersten Phase meist falsche Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf das Studium, fachlich-inhaltliche Defizite sowie Motivationsprobleme im Vordergrund stehen, gewinnen in der späteren Phase eher persönliche Probleme oder ungünstige Studienbedingungen an Bedeutung. Ich ging von der Annahme aus, der Zeitfaktor beeinflusse stark den Entscheidungsprozess. Anhand der Interviews hoffte ich, rekonstruieren zu können, ob die Entscheidung, das Studium früh abzubrechen, von reiflicher Überlegung geleitet war oder im Gegenteil vielleicht rein gefühlsmässig und impulsiv getroffen wurde. Bei den späteren Studienabbrüchen erwartete ich wiederum, dass die bereits ins Studium investierten Ressourcen und das höhere Lebensalter den Schritt erschweren würden.

<sup>21</sup> \*\*\* $p \leq 0.001$  – 5,9 Prozent der Personen im Alter bis 30 Jahre und 14,4 Prozent der Personen im Alter über 30 Jahre haben das Studium in Sozialer Arbeit abgebrochen (vgl. Studierendenstatistik Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vom 15.4.2015).

Zugang zu den Studienabbrecher/innen hatte ich anhand der hochschulischen Administrativdaten (Dossiers exmatrikulierter Studierender, Daten im Event-Verwaltungsprogramm) und hochschulischen Studierendenstatistik. Um die in Kapitel 2 erläuterten definitorischen Unschärfe des Studienabbruchbegriffs zu umgehen (vgl. dazu u. a. Blüthmann/Lepa/Thiel 2012: 90; Georg 2008: 193; von der Malsburg 1997: 325; Meyer et al. 1999: 38; Schröder-Gronostay/Daniel 1999: 212), habe ich für meine Studie entschieden, nur die Studienabbrüche infolge einer individuellen Entscheidung – mit formeller Abmeldung vom Studium bei der Studienleitung bestätigt – zu berücksichtigen.

In einem ersten Schritt nahm ich über E-Mail und brieflich mit Studienabbrecher/innen Kontakt auf. Die persönliche Kontaktaufnahme half, Interviewpartner/innen zu gewinnen. Anschliessend vereinbarte ich Termine für ein Interview und führte Interviews mit zehn Studienabbrecher/innen, die zum Zeitpunkt des Gesprächs nicht mehr an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW studierten.

#### **4.4 Samplingverfahren – Absolvent/innen**

Personen aus der zweiten Gruppe – diejenigen, die das Studium trotz Schwierigkeiten fortgesetzt hatten – standen zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor Studienabschluss (Diplomverleihung), hatten gerade abgeschlossen oder befanden sich bereits im Master-Studium. Auf Unterstützung der hochschulischen Studierendenberatung konnte ich aus ethischen Gründen nicht zurückgreifen. Studierende, die eine solche Hilfe in Anspruch nehmen, müssen nicht selten vielerlei Probleme persönlicher Natur verkraften, etwa psychische und physische Gesundheitsprobleme oder Mehrfachbelastungen durch familiäre und berufliche Verpflichtungen. Die Beratungsinhalte werden vertraulich behandelt und können also nicht weitergegeben werden. Aus diesem Grund habe ich mich für den Zugang über «Türwächter» (*Gatekeeper*) entschieden (Helfferich 2011: 175) – in diesem Fall über die Leitung des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit und über eine studentische Organisation (Fachschaft der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW). Als Auswahlkriterium wurden Schwierigkeiten im Studium festgelegt, die sich anhand von Gesuchen um Beurlaubung, von nicht bestandenem Modulen usw. zeigten. Ein Vorteil dabei waren erleichterte Kontakte und das Vorhandensein einer Vertrauensbasis. Potenzielle Interviewpartner/innen bzw. Erzählpersonen wurden zunächst um ihr Einverständnis gebeten, erst dann konnte ich mit ihnen über E-Mail oder brieflich Kontakt aufnehmen und Termine für ein Interview vereinbaren.

Die Stichprobenkonstruktion bestand in diesem Fall auch darin, sukzessiv kontrastierende Extreme in die Stichprobe aufzunehmen (Helfferich 2011: 174).

## 4.5 Leitfäden und Interviews

Die beiden in der Studie verwendeten Leitfäden habe ich nach dem *SPSS-Prinzip* (Helfferich 2011: 182ff.) vorbereitet. Das Prinzip empfiehlt vier Schritte<sup>22</sup> für das Erstellen eines Leitfadens: Zunächst sind alle für die Forschung relevanten Fragen zu sammeln und in Bezug auf Vorwissen und Offenheit zu prüfen. Anschliessend werden die Fragen nach inhaltlichen Kriterien und Forschungsinteresse sortiert und schliesslich subsumiert.

Die frühere Analyse des Forschungsstandes erlaubte mir, am Problem – Studienabbruch und/oder erlebte Schwierigkeiten – orientierte Fragen zu stellen. Als Kommunikationsstrategie diente mir in erster Linie die Einstiegsfrage:<sup>23</sup> *«Können Sie mir erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, Soziale Arbeit zu studieren?»* Diese Frage – wie auch die nächste: *«Wie würden Sie das Studium zu Beginn beschreiben?»* – habe ich allen Interviewpartner/innen gestellt. Dadurch erhoffte ich mir, die wichtigsten Informationen über Studienmotivation und Einstieg ins Studium zu gewinnen.

Der weitere Dialog wurde durch *«allgemeine Sondierungen, Ad-hoc-Fragen sowie klärende Verständnisfragen»* (Witzel 2000) unterstützt. Um die *«Leitfadenbürokratie»* zu vermeiden (Gläser/Laudel 2009: 189) und den Interviewpartnern nicht eine Struktur aufzudrängen, habe ich versucht, die Reihenfolge der Fragen an die Interviewsituation anzupassen und durch spontanes Nachfragen jedes Gespräch möglichst natürlich zu führen.

Die nächsten Fragen stellte ich je nachdem, zur welcher Gruppe – Abbrecher/innen oder Absolvent/innen – die befragte Person gehörte. Studienabbrecher/innen fragte ich vor allem nach dem Weg zum Studienabbruch und der Rolle der Hochschule für Soziale Arbeit oder der sozialen Umgebung in

<sup>22</sup> Die vier Schritte bestehen aus «Sammeln», «Prüfen», «Sortieren» und «Subsumieren» (Helfferich 2011: 182).

<sup>23</sup> Witzel (2000): *«Eine vorformulierte Einleitungsfrage ist ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem. Zugleich soll die Frage so offen formuliert sein, dass sie für den Interviewten <wie eine leere Seite> wirkt, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann».*

diesem Prozess, bei Absolvent/innen fragte ich vor allem nach den während des Studiums erlebten Schwierigkeiten und Belastungen. Die Fragen im letzten Teil des Leitfadens – nach Empfehlungen an andere Studierende bzw. an die Hochschule für Soziale Arbeit sowie nach der aktuellen Situation der Befragten (Zeitpunkt des Interviews) – waren wiederum bei beiden Gruppen gleich.<sup>24</sup>

Mit Blick auf ethische Aspekte von Forschung (Rosenthal 2008: 90) informierte ich die Befragten über Forschungsziel, Forschungskontext, den Ablauf und meine Verpflichtung zum Datenschutz. Ebenso erklärte ich allen Interviewten, warum ich die Interviews aufnahm. Die Gespräche fanden meistens in den Räumlichkeiten der Hochschule für Soziale Arbeit (Olten und Basel) und in zwei Fällen in der Wohnung der Befragten statt. Sie wurden mit Kurzfragebogen (Witzel 2000) ergänzt, mit denen ich die soziodemografischen Daten der Interviewten aufnahm. Die Gespräche dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Angaben zur Person habe ich während der Auswertung des Materials anonymisiert. Die Aufnahme erlaubte mir, mich *«ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äusserungen zu konzentrieren»* (Witzel 2000).

#### **4.6 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse**

Zu Beginn eines qualitativen Forschungsprozesses steht meist ein erhobenes unstrukturiertes Datenmaterial, wie Interviewtranskripte, zur Verfügung (Kelle/Kluge 1999: 17). Sinnstrukturen, welche die untersuchte soziale Lebenswelt mitkonstituieren, werden auf dieser Basis schrittweise rekonstruiert. Meine Auswertung habe ich mit der *«initiiierenden Textarbeit»* (Kuckartz 2012: 53) begonnen. Ich las die Texte (Transkriptionen) sorgfältig durch und befasste mich intensiv mit den Inhalten. Ziel dieser Phase, so Kuckartz, sei die Entwicklung eines ersten Gesamtverständnisses für den Text in Bezug auf Forschungsfragen. Hilfreich sei auch die formale Betrachtung des Textes (auffällige Wörter, Sprache, Metaphern). In der qualitativen Forschung werden Datenerhebungsphase und Auswertung nicht strikte getrennt (a. a. O.: 54). Aus diesem Grund konnte ich mit den ersten Auswertungen von erhobenen Daten beginnen, während die Erhebungen parallel weiterliefen, was durchaus förderlich ist.

<sup>24</sup> Vgl. dazu die beiden Leitfäden im Anhang.

Nach dem ersten Durcharbeiten jedes Interviews erstellte ich Fallzusammenfassungen (*Case Summary*), zusammenfassende Charakterisierungen von Personen aus der Perspektive meiner Forschungsfragen. Es ging dabei nicht um eigene Ideen und Hypothesen, sondern um «*eng am Text arbeitende Komprimierung*» (a. a. O.: 55); meine Vermutungen habe ich in den Beschreibungen kenntlich gemacht. Auf dieser Basis konnte ich in der späteren Phase ausführliche Falldarstellungen ausarbeiten (vgl. Kapitel 5).

Bei der Auswertung des umfangreichen Datenmaterials aus der Erhebung orientierte ich mich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010), das sich optimal zur Auswertung der problemzentrierten Interviews eignet (u. a. Pickel et al. 2009: 449; Flick 2002: 198). Zu den Kernpunkten einer qualitativen Inhaltsanalyse gehören einerseits die für die Analyse zentralen Kategorien sowie die systematische Vorgehensweise anhand des definierten Regelsystems in Bezug auf einzelne Schritte. Andererseits muss das gesamte Material klassifiziert und kategorisiert werden, dabei werden die Kategorien am Material gebildet. Die Reflexion über das untersuchte Material und die interaktive Weise von dessen Entstehung sind bei dieser Methode von der Hermeneutik inspiriert (Kuckartz 2012).

Die qualitative Inhaltsanalyse, so Kuckartz, sei eine interpretative Form der Datenauswertung, insofern spielen dabei Textverstehen und Textinterpretation eine grosse Rolle. Kodierungen werden auf Basis von Interpretation, Klassifikation und Bewertung vorgenommen, die Auswertung der Texte greift auf menschliche Verstehens- und Interpretationsleistungen zurück (a. a. O.: 39).

Die qualitative Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand und ermöglicht es, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur zu analysieren, sondern auch «*sich in sie hineinzuversetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen*» (Mayring 2010: 19). Sie erlaubt ferner, einen Gegenstand in seiner ganzen Komplexität zu erfassen. Dieses systematische Verfahren zeichnet sich auch dadurch aus, dass die Interpretation theoriegeleitet ist, dass also die Analyse einer theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt (a. a. O.: 57f.). Dabei versteht Mayring Theorie als System allgemeiner Sätze über den untersuchten Gegenstand. Diese stellen die von anderen gewonnenen Erfahrungen über den Gegenstand dar. Theoriegeleitet bedeutet in diesem Fall, an frühere Erfahrungen anzuknüpfen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Der Forschungsprozess beginnt mit eher allgemeinen und empirisch wenig gehaltvollen theoretischen Konzepten und mit Alltags- oder «alltagsnahe» Vorwissen, das es erlaubt, die untersuchten Situationen und Handlungen der Akteure zu verstehen (Kelle/Kluge 1999). Erst im Verlauf der Untersuchung ist es möglich, einen immer besseren Zugang zum empirisch gehaltvollen Alltags- und Theoriewissen der befragten Personen zu erhalten. Das im Forschungsprozess langsam wachsende, empirisch gehaltvolle Wissen wird auf eine theoretische Ebene gehoben, was bedeutet, die untersuchten Situationen und Handlungen der Akteure auch theoretisch verstehen, einordnen und erklären zu können. Durch eine Verbindung von Theoriekonzepten und Alltagswissen können am Ende des Forschungsprozesses empirisch gehaltvolle soziologische Kategorien und Aussagen über das untersuchte Handlungsfeld formuliert werden (a. a. O.: 39f.). Aus diesem Grund sollen die Kodierkategorien, die zur Systematisierung des Datenmaterials verwendet werden, zu Beginn möglichst «offen» sein. Auf diese Weise kann das gesamte Spektrum relevanter Phänomene auf *der Grundlage der Daten* erfasst werden. Die empirisch nur allgemeinen und abstrakten Konzepte werden im Laufe der Auswertung «*empirisch aufgefüllt*» (a. a. O.: 71).

Die Transkripte der Interviews stellten das zu analysierende Material dieser Studie dar. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Verwendung eines *Kategoriensystems*, das ausgehend vom gesammelten Material entwickelt wird (Mayring 2010: 59). Die Kategorien werden im Zusammenhang mit der theoretisch abgeleiteten Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt und definiert. Die daran anschließende Analyse erlaubt es, die Kategorien zu überarbeiten und rückzuüberprüfen. Obwohl Mayring eher die induktive Kategoriendefinition für die qualitative Inhaltsanalyse für fruchtbar hält (a. a. O.: 83), habe ich mich auch für deduktive Kategorienbildung entschieden. Allerdings waren es sehr wenige Kategorien, die nur am Anfang der Auswertungsarbeit zur Verfügung standen. Dadurch zeigt sich der Prozesscharakter des Kategoriensystems: Mit der Zeit wurde die Zahl der Kategorien immer grösser. Frühere Konstruktionen meiner Leitfäden erlaubten mir, bereits erste Kategorien zu definieren. Denn der Leitfaden legt nicht nur Themen des Interviews fest, auch die Auswertung des Datenmaterials orientiert sich, zumindest am Anfang, oft an den Fragen des Leitfadens (Kelle/Kluge 1999: 67). Dafür plädiert auch Kuckartz (2012) – in der ersten Phase der qualitativen Inhaltsanalyse können die deduktiven Kategorien anhand des Leitfadens entwickelt werden. Eine Weiterentwicklung der Kategorien und das Erstellen der Subkategorien kann induktiv direkt am Material erfolgen (a. a. O.: 62). Diese Form bezeichnet Kuckartz als *deduktiv-induktive*

*Kategorienbildung*. Er beschreibt sechs Arten von Kategorien,<sup>25</sup> die in der sozialwissenschaftlichen Literatur zu finden sind (a. a. O.: 43f.). In meiner Auswertung habe ich vor allem inhaltliche, analytische und natürliche Kategorien gebildet.

Wie schon erwähnt, habe ich das Material anschliessend nach dem Ablaufmodell der Inhaltsanalyse (Mayring 2010) bearbeitet. Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens von sprachlichem Material: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Die erste Form der Analyse<sup>26</sup> hat zum Ziel, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Durch die nachfolgende Abstraktion ist es dann möglich, einen *«überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist»* (a. a. O.: 65). Während der Auswertung meines Materials habe ich mich vor allem auf diese Form konzentriert. Der Ablauf beginnt in der Regel bei der Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen, der Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau. Danach folgt eine erste und zweite Reduktion des Materials; die neuen Aussagen werden als Kategoriensystem zusammengestellt, das zusammenfassende Kategoriensystem wird am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Die Ergebnisse werden schliesslich in Bezug auf die Fragestellung bzw. auf Unterfragestellungen auf der Basis von theoretischen Konzepten interpretiert. Nach der Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen und einer Generalisierung der Paraphrasen unter einem vorab bestimmten Abstraktionsniveau war es möglich, eine erste und zweite Reduktion des Materials durchzuführen und anhand dieses Materials ein Kategoriensystem aufzustellen. Dies erlaubte mir einen Überblick über stabile Tendenzen in meinen Daten und eine Interpretation meiner Ergebnisse.

<sup>25</sup> Darüber hinaus gehören auch die Fakten-Kategorien, die evaluativen Kategorien und die formalen Kategorien zum Spektrum der empirischen Sozialforschung (Kuckartz 2012: 43f.).

<sup>26</sup> Die zweite Form – Explikation – hat zum Ziel, das zusätzliche Material zu einzelnen, fraglichen Textteilen heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern, die Textstellen zu erläutern, zu erklären und auszudeuten. Die dritte Form – Strukturierung – besteht darin, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Danach wird, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien, ein Querschnitt durch das Material gelegt, um es auf der Basis von definierten Kriterien einzuschätzen (Mayring 2010: 65).



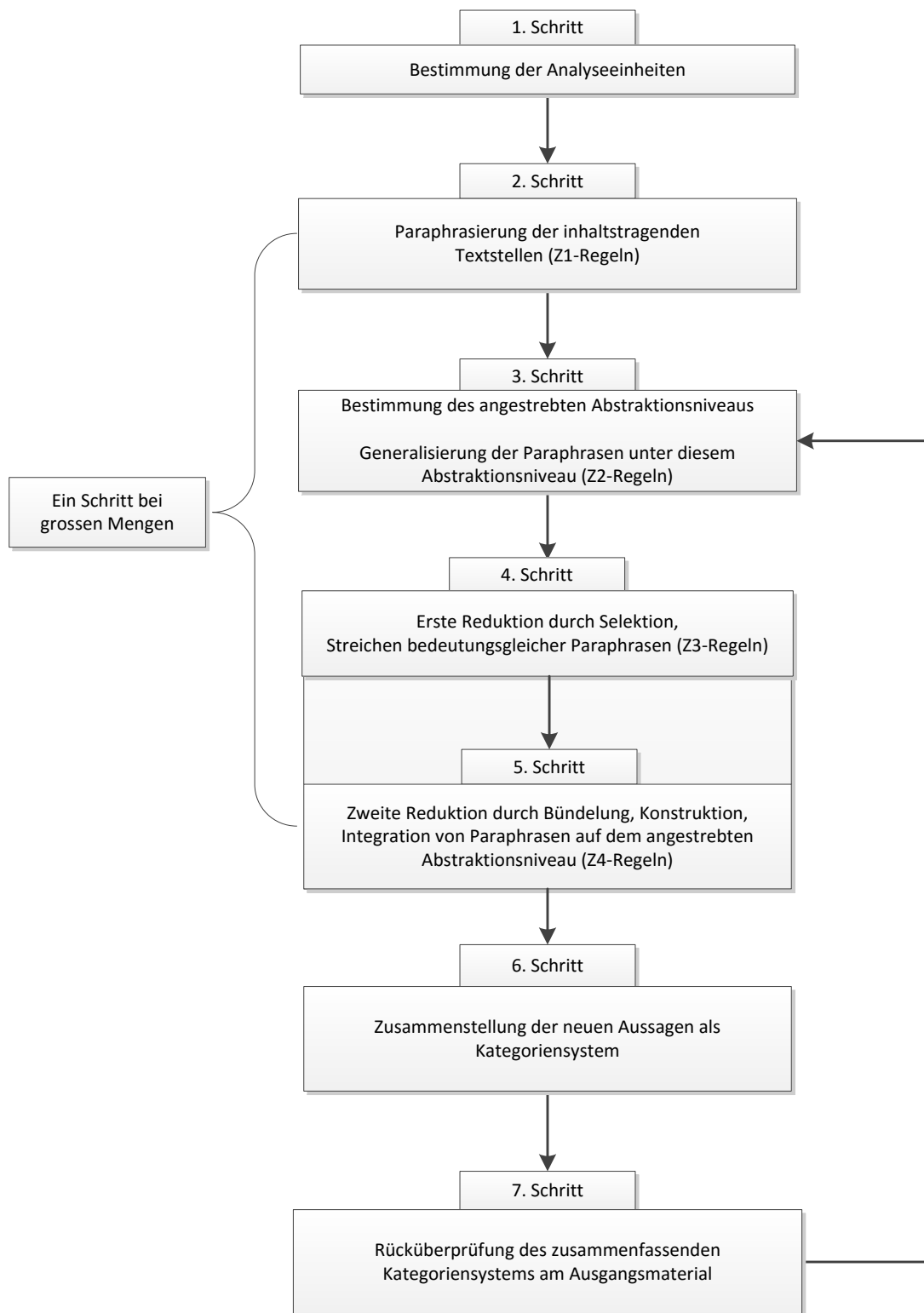


Abbildung 7: Ablaufmodell bei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring 2010: 68)

Das Ergebnis der ganzen Analyse stellt ein Kategoriensystem zum untersuchten Thema dar, das mit konkreten Textpassagen verbunden wird (Mayring 2010: 85). Nun kann das System auf der Basis der Fragestellung bzw.

Unterfragestellungen interpretiert werden, anschliessend können Hauptkategorien gebildet werden.

Nach der ersten Reduktion des Materials waren mehrere Kategorien (Kodes) entstanden. Durch die zweite Reduktion wurden sie in elf Hauptkategorien auf einem höheren Abstraktionsniveau aggregiert. In einem weiteren Schritt wurden die Hauptkategorien in vier Kategorien auf einem nächsthöheren Abstraktionsniveau zusammengefasst. Auf diese Weise konnte ich ein sinnvolles Mass an Variabilität erzielen, sodass ein Überblick entstand und trotzdem Unterschiedlichkeit festgestellt und diskutiert werden konnte.

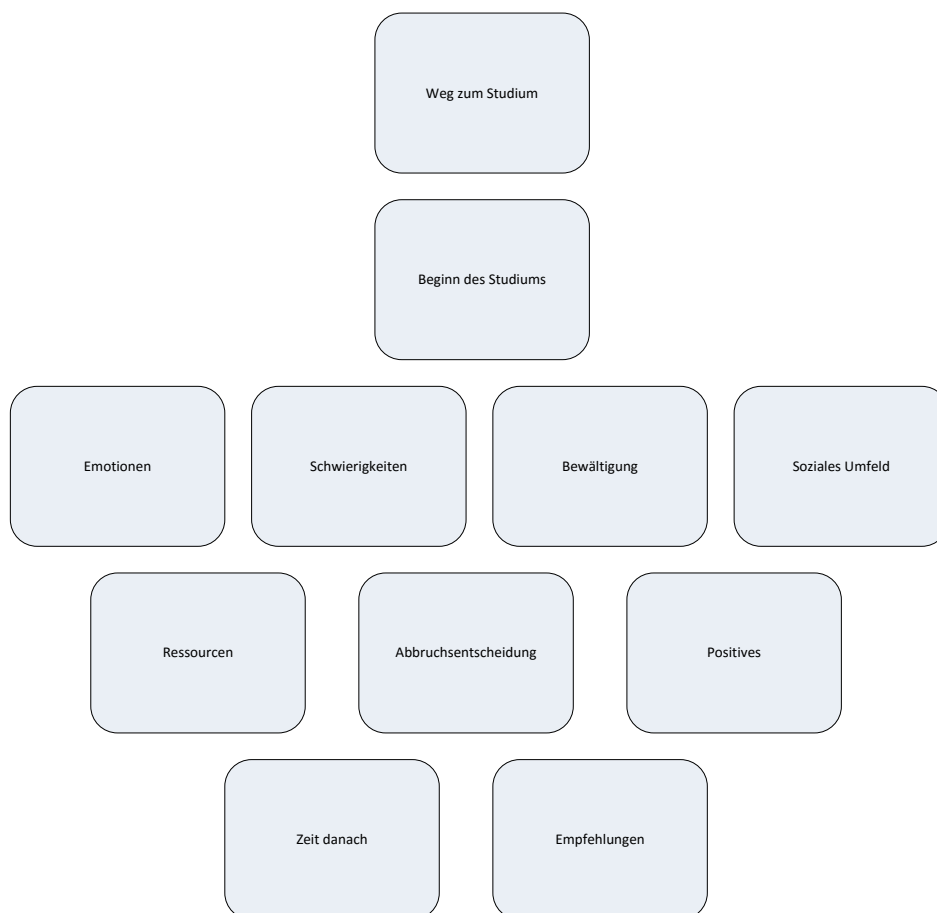


Abbildung 8: Hauptkategorien (eigene Darstellung)



Abbildung 9: Kategorien auf einem nächsthöheren Abstraktionsniveau (eigene Darstellung)

Das Kodieren<sup>27</sup> wurde mithilfe eines computergestützten Verfahrens (AQUAD<sup>28</sup>) durchgeführt. Während der Analyse arbeitete ich auch mit Memos, in denen ich meine Beobachtungen, Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen (Kuckartz 2012: 55) festgehalten hatte. Sie haben den Forschungsprozess wesentlich unterstützt, ähnlich wie kurze Notizen<sup>29</sup> zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern und ihrem Verhalten, einer Interviewsituation und zum eventuellen Einfluss von Dritten.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Das Verb «Kodieren» (und der Begriff «Kode») stützt sich vor allem auf die Vorgehensweise der Grounded Theory und bezeichnet das «Analysieren, Benennen, Kategorisieren und das theoretische Einordnen des Datenmaterials» (Kuckartz 2012: 45).

<sup>28</sup> Mithilfe von AQUAD kann die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen im Datenmaterial unterstützt werden (mehr dazu: [www.aquad.de/](http://www.aquad.de/)).

<sup>29</sup> Vgl. Beispiele von Memos im Anhang.

<sup>30</sup> Während der beiden Interviews mit Studienabbrecherinnen waren deren kleine Kinder anwesend.

Beispiele für das Kodiervverfahren (Textstellen aus allen anderen Interviews wurden entsprechend bearbeitet):

von	bis	Code:
160	171	zzz_Schwierigkeiten
160	202	/\$B3
160	202	/\$Herr
171	175	Anforderungen der Hochschule nicht in der Praxis umsetzbar
171	175	zzz_Schwierigkeiten
175	180	die neuesten Konzepte umsetzen wollen
175	180	zzz_Schwierigkeiten
180	183	Auftrag von der Schule
180	183	zzz_Schwierigkeiten
183	183	eingeklemmt zwischen Hochschule und Praxis
183	183	zzz_Schwierigkeiten
184	186	fundierte Theorien umsetzen wollen
184	186	zzz_Schwierigkeiten
188	190	gegenteiligen Anforderungen gerecht werden sollen
188	190	zzz_Schwierigkeiten
190	194	Überforderung mit Zweispurigkeit
190	194	zzz_Schwierigkeiten
194	197	Zweispurigkeit im berufsbegleitenden Studium
194	197	zzz_Schwierigkeiten
207	212	wissenschaftliche Arbeit nicht bestanden
207	212	zzz_Schwierigkeiten
207	221	/\$B4
207	221	/\$Herr
213	221	Überforderung
213	221	zzz_Schwierigkeiten
229	230	erste Zweifel im Vorpraktikum
229	230	zzz_Schwierigkeiten
229	249	/\$B3
229	249	/\$Herr
230	237	Dressur als Erziehungsstil
230	237	zzz_Schwierigkeiten
237	243	zerstörte Illusionen
237	243	zzz_Schwierigkeiten
239	243	andere Vorstellung vom Beruf Sozialpädagoge
239	243	zzz_Schwierigkeiten
243	245	falsche Hoffnungen
243	245	zzz_Schwierigkeiten
245	247	schwer umsetzbare Lerninhalte
245	247	zzz_Schwierigkeiten
245	249	Praktikanten Rolle
245	249	zzz_Soziales Umfeld

159}	
160}	: Also, in meiner Institution (...) Ich hatte mir
161}	einfach vorgestellt, dass man mehr mit den Klienten auf
162}	einer gleichen Ebene arbeitet, menschlich. Und
163}	irgendwie habe ich gemerkt, dass das im Beruf fast
164}	nirgends der Fall ist. Dass das mehr so ein, ein
165}	Machtgefälle gibt, oft zwischen den Pädagogen und
166}	den Klienten. Ja, das war in einem Kinderheim ist es ja
167}	auch auf eine Art logisch, aber ich habe auch von
168}	Kollegen gehört, die dann im Büro arbeiteten und die
169}	dann auch von diesem Machtgefälle gesprochen
170}	haben, und ich wusste immer, das entsprach mir von
171}	daher nicht. (Pause) Und was dann auch dazu kam ist,
172}	dass, dass die Schule Anforderungen an mich stellte,
173}	die ich für berechtigt hielt und in der Praxis umsetzen
174}	wollte, aber in der Institution wie kaum umsetzbar
175}	waren, weil sie vom Ideal her so hoch waren (...). In
176}	einer alten Institution, die über (...) früher war das die
177}	ein, ein Kloster und die in diesen Gebäuden
178}	gewachsen ist, und ich sollte da die neuesten
179}	lerntheoretischen und erziehungstheoretischen
180}	Konstrukte einbringen, als Studierender, der eigentlich
181}	gar nicht berechtigt war etwas Neues einzubringen,
182}	aber ich hatte quasi von der Schule her den Auftrag,
183}	das auszuprobieren. Und da war ich wie eingeklemmt.
184}	Die Schule hatte die neuesten Theorien, die ich
185}	umsetzen wollte. Die Forschung stand hinter diesen
186}	Theorien und da hatte ich das, das Konstrukt der
187}	Institution, die der Gesellschaft gerecht werden sollte,
188}	und das waren zwei Anforderungen, die sich nicht
189}	entsprachen, und ich war mitten drin und sollte den
190}	beiden gerecht werden. Und ich habe das so gefühlt
191}	und ich sollte ja auch eine Arbeit schreiben in der
192}	Schule darüber, was ich in der Praxis gemacht habe
193}	und das war mir dann wie zu viel, diese Zweispurigkeit.
194}	Das hat mich wie überfordert. Es ist auch möglich, dass
195}	es das Modell war, das ich gewählt habe, dass ich es
196}	berufsbegleitend studiert. habe. Weil da diese
197}	Gleichzeitigkeit noch mehr auftritt und sonst hat man
198}	zuerst in der Schule und dann im Praktikum und dann
199}	kann man das ein bisschen hinter sich lassen und
200}	distanziert betrachten und so ist es ja auch hier in der
201}	Ergotherapie, das wir das getrennt haben. Vielleicht
202}	entspricht mir dieses Modell mehr.
203}	
204}	I: Mhm. Waren das die einzige Grund oder hat noch
205}	etwas eine Rolle gespielt?
206}	
207}	: Das war vielleicht 90 % des Grunds und dann
208}	war ich noch in einer, einer (...) in meiner ersten
209}	wissenschaftlichen Arbeit, die ich hätte absolvieren
210}	sollen, und dann ist mir das zu diesem Zeitpunkt über
211}	den Kopf gewachsen und dann ist so der Eindruck
212}	entstanden, ich sei jetzt an dieser Arbeit gescheitert.
213}	Mhm, aber eigentlich hat sich der Zweifel viel vorher

Abbildung 10: Beispiel für das Kodiervverfahren – Interview mit einem Studienabbrecher  
(Quelle: AQUAD7)

von	bis	Code:
440	446	zzz_Empfehlungen
440	446	zzz_Schwierigkeiten
459	468	sich aus den Augen verlieren
459	468	Zweisamkeit nicht geniessen können
459	468	zzz_Schwierigkeiten
459	468	zzz_Schwierigkeiten
468	475	guter Kontakt mit Dozierenden
468	475	zzz_Positives
468	498	/\$B18
475	477	Transparenz
475	477	zzz_Bewältigung
475	485	Bedürfnisse klar äussern
475	485	Probleme kommunizieren
475	485	zzz_Bewältigung
475	485	zzz_Bewältigung
485	494	Sensibilisierung der Dozierenden
485	494	zzz_Bewältigung
497	498	sich belohnen müssen
497	498	zzz_Bewältigung
502	507	/\$B18
502	507	sich belohnen müssen
502	507	zzz_Bewältigung
503	530	/\$Herr
507	510	/\$B18
507	510	Unterstützung der Familie
507	510	zzz_Soziales Umfeld
511	517	/\$B15
511	517	Krankheiten der Kinder
511	517	zzz_Schwierigkeiten
517	521	/\$B18
517	521	Austausch suchen
517	521	zzz_Bewältigung
521	524	Stb als schwierigste Form des Studiums
521	524	zzz_Schwierigkeiten
521	530	/\$B15
521	530	Wechsel ins Vollzeitstudium
521	530	zzz_Bewältigung
524	530	erstes Durchatmen
534	552	/\$B2
534	563	/\$Herr
539	541	vielen nicht verstehen

{ 455} komprimieren zu könne, besser zurückgeben kann. Ehm,  
 { 456} das setzt zum Beispiel für ein Kind, also für eines der  
 { 457} Kinder, es genauso wertvoll ist, sich eineinhalb Stunden  
 { 458} hinzusetzen und ein Brettspiel zu machen, anstatt drei  
 { 459} Stunden im Park herumzurennen.(Pause) Aber jetzt noch  
 { 460} als Beispiel, was die Partnerschaft angeht, also wir sind  
 { 461} während der Zeit kann ich mich nicht erinnern, dass wir  
 { 462} einmal ausgegangen sind und etwas gemacht haben. Das  
 { 463} war wirklich auch so arbeitsbedingt, am Abend noch eine  
 { 464} Sitzung, dann das, wirklich so, es hat nicht mehr gepasst,  
 { 465} und wenn es dann mal so weit war, waren wir nicht fähig,  
 { 466} das zu geniessen oder überhaupt in Angriff zu nehmen. Wir  
 { 467} sind eigentlich schon zuhause gescheitert, ehm, irgendwie  
 { 468} etwas in Angriff zu nehmen, ja. Und natürlich die andere  
 { 469} Seite auch, also ich muss sagen, also ich finde, ich hatte  
 { 470} eigentlich auch Glück mit den Dozierenden an der Schule,  
 { 471} muss ich sagen. Kann mich nicht beklagen, gibt  
 { 472} Ausnahmen, aber man kann sich anpassen, ja. (Pause)  
 { 473} Das war schon die Betreuung, die war gut, mhm, sehr gute  
 { 474} Mentoren, Praxis(...) Praxisbegleitung, Portfolio, und auch  
 { 475} die Praxisbegleitung. Auch bei den Arbeiten. Aber ich war  
 { 476} auch immer transparent, also. Ich hab nichts ausgelassen.  
 { 477} Ich habe meine Situation auch geschildert, nicht, um  
 { 478} Verständnis zu erhaschen, sondern um zu sagen, so ist es,  
 { 479} weil ich jetzt halt dann die Deadline nicht einhalten kann.  
 { 480} Man kann darüber reden, das ist wichtig, dass man wirklich  
 { 481} über Anliegen, die man, die einem auch privat oder  
 { 482} vielleicht aus der Praxis, ganz bestimmt, dass man die  
 { 483} kommuniziert in der Schule mit den betroffenen  
 { 484} Dozierenden, dass man das denen erzählt, das habe ich  
 { 485} sehr wichtig gefunden. Also, dass das auch angeboten  
 { 486} wird. Studienberatung einerseits, ganz klar, aber auch die  
 { 487} Dozierenden sich sensibilisieren auf so Themen, oder wenn  
 { 488} wirklich jemand (...). Also es kann wirklich (...) also ich kenn  
 { 489} viele Themen, wo Leute dann auch in der Fachschaft  
 { 490} deponiert haben, wo wir dann auch diskutiert haben, das  
 { 491} können wir nicht weiterleiten, so etwas, das ist jetzt wirklich  
 { 492} nicht relevant oder wichtig. Aber was ich so im Grossen und  
 { 493} Ganzen gehört hab, es sind eigentlich immer offene Ohren  
 { 494} da gewesen. Ja. (Pause) Sonst wichtig: Ich habe auch viel  
 { 495} gezeht an den Kindern, ich habe viel zurückbekommen von  
 { 496} den Kindern und für ihr Alter war schon sehr viel  
 { 497} Verständnis da auch. War schon gut. Man muss sich auch  
 { 498} belohnen. Das ist noch wichtig. Belohnen.  
 { 499}  
 { 500} I: Wie?  
 { 501}  
 { 502} So, jetzt hab ich das geschafft. Ja, dass man einfach  
 { 503} sagt, jetzt geh ich (...) jetzt tu ich mir etwas Gutes. Wie eine  
 { 504} Auszeit nehmen, so jetzt hab ich gestern (...) Ein Tag weg  
 { 505} oder ich komme heute Abend jetzt nicht heim, oder ich  
 { 506} mache eine Woche Ferien oder leiste mir irgendetwas,  
 { 507} obwohl es eigentlich gar nicht so drin liegt. (Ich habe?)  
 { 508} Unterstützung in der Familie bekommen, finanziell. Und wir  
 { 509} haben einfach. was wir haben. war viel Unterstützung in der

Abbildung 11: Beispiel für das Kodierverfahren – Interview mit einem Absolventen  
(Quelle: AQUAD7)

## 4.7 Methodische Herausforderungen

Während der Untersuchung stiess ich auf zwei wesentliche methodische Herausforderungen. Die erste betraf meine Rolle. Die Interviewten waren sich dessen bewusst, dass ich zur Zeit der Untersuchung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW angestellt war, was meine Objektivität in ihren Augen infrage stellen konnte.

Zweifelloos kann sich der Forscher der untersuchten Realität nicht als eine *tabula rasa* nähern, seine Perspektive<sup>31</sup> erlaubt ihm, die relevanten Daten und die signifikanten Kategorien aus dem Datenmaterial zu abstrahieren (Glaser/Strauss 1998: 13). Zugang zum Wissen der Akteure stellt sowohl das Ziel als auch eine Voraussetzung der Forschungsbemühungen dar. Denn ohne alltägliche Sprech- und Verstehenskompetenzen wäre es nicht möglich, Handlungen und Äusserungen der Akteure zu verstehen. Dies ist meistens nur realisierbar, wenn das Untersuchungsfeld in engem Verhältnis zur Lebenswelt des Forschers oder der Forscherin steht (Kelle/Kluge 1999: 33f.). Das stellt eine typische Herausforderung für die qualitative Forschung dar, denn

*je enger dieser Bezug [...] ist, desto grösser wird auch das Risiko, dass eine notwendige Distanz zum Gegenstand verloren geht – relevante soziale Phänomene können leicht <übersehen> werden, wenn sie zu den Alltagsselbstverständlichkeiten des Forschers oder der Forscherin gehören.*  
(A. a. O.: 34)

Theoretisch bestand das Risiko, dass sich die Interviewpartner/innen insbesondere mit kritischen Anmerkungen zur Hochschule, zu Dozierenden, Curriculum usw. zurückhalten würden. Ich war jedoch in der Lehre nun in kleinem Umfang beteiligt, es bestand also kein eigentliches Abhängigkeitsverhältnis. Hilfreich war auch die Gewährleistung von Anonymität. Bei offener Kritik am hochschulischen Curriculum bzw. an der Hochschule als Institution oder an deren (mir meistens bekannten) Mitarbeitenden habe ich versucht, unparteiisch zu bleiben, um nicht den Fehler des «*Verlusts der Neutralität*» (Gläser/Laudel 2009: 189) zu begehen. Andererseits half meine Kenntnis des Hochschulkontextes, auf der Basis eines gemeinsamen Wissens den Handlungskontext von Studierenden in derselben Weise aufzufassen (Kelle/Kluge 1999: 29).

Sieben Interviews waren ins Hochdeutsche zu übertragen, was eine weitere Herausforderung darstellte. Für mich, deren Muttersprache Polnisch ist, war die Transkription der auf Schweizerdeutsch geführten Interviews deutlich erschwert. Aus diesem Grund hat eine externe Person die Gespräche in die Schriftsprache übertragen. Obwohl ich Schweizerdeutsch sehr gut verstehe, stellt allgemein die Situation, in der Forschende und Beforschte nicht dieselbe Sprache sprechen, eine

<sup>31</sup> «ForscherInnen sehen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die <Linsen> bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien, sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um <relevante Daten> zu <sehen>» (Kelle/Kluge 1999: 28).

grosse Herausforderung dar (vgl. Büschi/Le Breton/Parpan-Blaser 2012: 16). Die Transkription ins Hochdeutsche kann dabei als eine Form von Übersetzung gelten und als solche bereinigend wirken (a. a. O.: 32). Bestimmte Wendungen und Ausdrücke können nicht sinngemäss wiedergegeben werden, wodurch eine gewisse Distanz zum Material entsteht. Dies würde andere Analysemethoden (z. B. sequenzanalytisches Vorgehen) ausschliessen, die eines exakten Wortlauts bedürfen. Die qualitative Inhaltsanalyse stellte in diesem Fall eine passende Auswertungsmethode dar.

Die Interviews wurden nachfolgenden Transkriptionsregeln verschriftet:

(\*) – Pause, ca. 1 Sekunde

(...) – längere Pause, ca. 3–4 Sekunden

((Begleiterscheinungen des Sprechens)) – z. B. ((räuspern)) ((lacht))

Wirklich – Betonung

W i r k l i c h – Gedehtes

(?) – Unverständlich

(wirklich?) – Vermuteter Wortlaut

(Name) – Anonymisierung

In Kapitel 5 werden acht Falldarstellungen und die fallübergreifende Analyse präsentiert.

## 5 Empirische Untersuchung

Aus den zwanzig Interviews habe ich acht Falldarstellungen ausgewählt, um verschiedene Studienverläufe bis zum Studienabbruch oder Studienabschluss aufzuzeigen. Um eine möglichst breite Variation von Erfahrungen zu erzielen, wählte ich Personen verschiedenen Alters, aus verschiedenen Kohorten, Studienmodi und beider Studienorte aus.<sup>32</sup>

Der Schwerpunkt der Interviews lag auf folgenden Aspekten:<sup>33</sup>

- Studienmotivation und Einstieg ins Studium
- Weg zum Studienabbruch oder während des Studiums erlebte Schwierigkeiten und Belastungen
- Rolle der Hochschule für Soziale Arbeit als Institution und Rolle der sozialen Umgebung
- Bewältigungsstrategien
- Emotionen und Gefühle
- Empfehlungen an andere Studierende bzw. an die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
- Aktuelle Situation der Befragten

### 5.1 Falldarstellungen – Abbrecher/innen

#### 5.1.1 Helene – «Ich habe es mir einfach, ja ich habe es mir ganz anders vorgestellt»

Helene begann ihr Studium in Sozialer Arbeit 2012 und stieg zu Beginn des zweiten Semesters aus. Sie hatte die Variante «Studienbegleitende Praxisausbildung» gewählt.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 21 Jahre alt.

Auf die Frage, wie sie auf die Idee gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, knüpft Helene zunächst an die Zeit der Sekundarschule an. Sie habe damals noch

<sup>32</sup> Vgl. dazu soziodemografische Merkmale der Befragten im Anhang.

<sup>33</sup> Vgl. dazu die beiden Leitfäden im Anhang.



keine präzisen Vorstellungen gehabt, habe aber auf jeden Fall *«etwas mit Menschen machen»* (Z. 12) wollen.

Helene absolvierte eine Fachmittelschule, entschied sich für die soziale Richtung und schloss die Ausbildung mit einer Fachmaturität ab. Während der Ausbildung machte sie ein paar Schnupperlehren im medizinischen Bereich und in einem Waisenhaus. Nach der Matura begann sie, im sozialen Bereich zu arbeiten. Die Arbeitsverhältnisse entsprachen ihr, trotzdem war sie sich noch immer nicht sicher, ob sie eine soziale Fachrichtung studieren sollte. Als Alternative erwog sie ein Journalismus-Studium, weil sie gerne schrieb und Medien *«recht spannend»* (Z. 30–31) fand. Deshalb absolvierte sie auch in diesem Bereich noch ein Praktikum. Erst die letzten beiden Praktika in einem Spital bestärkten Helene in der Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren. Sie meldete sich für das Studium in Basel an, legte aber erst einmal eine einjährige Pause ein. Sie habe diese Auszeit gebraucht, um sich zu erholen, sei *«schulmüde»* (Z. 62) gewesen, erklärt sie; sie wollte aber sicher sein, dass der Studienplatz auf sie wartete.

Sie entschied sich für das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung, da sie im Spital arbeitete. Sie habe die Atmosphäre des kleinen Teams geschätzt und sei froh gewesen, parallel zum Studium wertvolle Berufserfahrungen sammeln zu können. Ein Vollzeitstudium, bei dem Praktika erst in der fortgeschrittenen Phase des Studiums absolviert werden, wäre für sie daher nicht infrage gekommen, davon ist sie überzeugt.

Der Beginn des Studiums erwies sich für Helene als schwierig, alles war neu, sie kannte niemanden. Die grossen Studiengruppen waren ihr fremd, sie konnte nicht auf frühere schulische Erfahrungen zurückgreifen. Den Unterricht mit über hundert Mitstudierenden empfand sie als deprimierend. Sie vermisste ein vertrautes Umfeld. Helene hatte keine Bezugsperson an der Hochschule, sie litt unter der Anonymität:

*Wir waren ja immer so viele, du bist einfach so wie eine Zahl oder eine Nummer und kommst halt, und wenn du nicht kommst, dann merkt es wahrscheinlich auch niemand. (Z. 686–688)*

Studierende wurden ständig anderen, neuen Gruppen zugeteilt, was eine zusätzliche Herausforderung darstellte. Und der Unterricht fand in verschiedenen Räumlichkeiten statt, was zu organisatorischer Verwirrung führte.

Schon in dieser Phase habe sie erstmals mit dem Gedanken an Abbruch gespielt, wie sie im Interview eingesteht. Sie beschloss jedoch, das erste Semester abzuschliessen. Aus eigener Erfahrung wusste sie, dass sie immer etwas Zeit brauchte, um sich in einer neuen Situation zurechtzufinden:

*Deshalb habe ich gedacht, ich mach sicher mal das erste Semester, und dann kann ich dann wie nochmals reflektieren, ob es nur irgendwie am Anfang so ist oder ob es mir wirklich nicht zusagt. (Z. 100–103)*

Mit der Zeit gewöhnte sich Helene an die hochschulische Umgebung und die Rahmenbedingungen des Studiums. Sie knüpfte auch schnell neue Kontakte. Die Grossgruppen blieben für sie aber nach wie vor ein Stressfaktor. Vor allem fehlte ihr der Praxisbezug. Helene konnte die Modulinhalte, den Lernstoff nicht mit der Praxis verknüpfen. An dieser Stelle im Interview äussert sie bestimmte Erwartungen an die Ausbildung. Sie habe sich für die studienbegleitende Praxisausbildung entschieden, in der Hoffnung, Erfahrungen in der Praxis zu sammeln und diese im hochschulischen Kontext reflektieren und diskutieren zu können. Dass dies nicht der Fall war, habe sie enttäuscht. Die wissenschaftlichen Inhalte, die vermittelt worden seien, seien ihr fremd gewesen. Sie erkennt zwar die Relevanz theoretischen Wissens, allerdings läge für sie erst in der Möglichkeit einer direkten Umsetzung in der Praxis ein richtiger Gewinn:

*Ich hatte so das Gefühl, also ich arbeite drei Tage in der Woche, und dann kommt man hierher, und ich hatte das Gefühl, das ist wie ein anderes Studium als das, was ich eigentlich arbeite ... (Z. 153–156)*

Dieser Wunsch nach Praxisbezug in der Ausbildung war bei ihr nicht neu, er widerspiegelt sich in ihrem bisherigen Ausbildungsweg. Genau deshalb habe sie sich für die Fachmittelschule und nicht fürs Gymnasium entschieden, erklärt sie. Die spätere Entscheidung für die Fachhochschule war richtig, davon ist sie überzeugt:

*Für mich, die Uni ist für mich so voll Theorie und Vorlesung, und Fachhochschule ist für mich eher so, mhm, eben dass man noch ein bisschen mehr diesen Praxistransfer hat und diesen Bezug hat und deshalb auch mit diesem studienbegleitenden Studium (...) Ich habe es mir einfach, ja ich habe es mir ganz anders vorgestellt. (Z. 373–378)*

Nach dem Besuch einer Informationsveranstaltung habe sie andere Vorstellungen vom Studium gehabt, räumt sie ein. Bei dem Anlass sei auch darauf hingewiesen worden, wissenschaftliche Module und Forschungsfragen seien

wichtige Komponenten des Curriculums, aber sie habe nicht erwartet, dass diese Aspekte derart viel Gewicht haben würden. Eine optimale Lösung wäre ihrer Meinung nach eine Art Probezeit zu Beginn des Studiums. Hätte sie eine Zeitlang nur «reinsitzen (...) und zuhören» (Z. 362–363) können, so hätte sie sich nicht für das Studium angemeldet, davon ist sie überzeugt. Sie überlegt sich, ob das Curriculum nicht anders gestaltet werden sollte. Mehr praxisbezogene Module in der ersten Phase des Studiums würden für Begeisterung sorgen. Sich am Anfang des Studiums mit der wissenschaftlichen Problematik auseinanderzusetzen, sei zu schwierig und wirke entmutigend.

Ihre Unsicherheit thematisierte Helene auch am Arbeitsplatz, dort konnte sie auf Vertrauen und Unterstützung zählen. Es war ihr wichtig, die unerfüllten Erwartungen und Vorstellungen im Vorhinein anzusprechen. Auch bei der Arbeit traf sie die Abmachung, dass sie trotz aller Bedenken versuchen würde, das erste Semester abzuschliessen.

Sowohl bei der Arbeit als auch im Studium ist Konzentration von hoher Relevanz. Weil Helene Schicht arbeitete, fiel es ihr oft schwer, sich im Unterricht zu konzentrieren. Dies stellte eine immer grössere organisatorische und intellektuelle Herausforderung dar. Unterricht in grossen Gruppen erschwerte ihr das Lernen zusätzlich. Um den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, musste Helene ihre Freizeit opfern. Sie konnte sich nicht richtig erholen, gleichzeitig war sie zu pflichtbewusst, um sich mit dem Lernstoff nur selektiv oder nachlässig auseinanderzusetzen. Eine gewisse Selektivität schien aber die richtige Studienstrategie zu sein, wie sie in Gesprächen mit den weiter fortgeschrittenen Mitstudierenden erfuhr. Es sei unmöglich, meinten diese, sich alles, was im Studium vermittelt wird, anzueignen. Bestimmte Aspekte zu vernachlässigen, gehöre zwingend zur Lernstrategie. Eine solche Einstellung war aber für Helene ungewöhnlich. Sie versuchte, alles miteinander zu vereinbaren, indem sie auch bei der Arbeit lernte:

*Ich habe dann angefangen, in den Nachtdienst noch Sachen mitzunehmen zum Lesen, wenn es einfach sonst nicht gereicht hat. (Z. 221–223)*

Sie lernte auch in der Freizeit, nahm sich keine Zeit für Entspannung. Sie merkte, dass sie auch physisch an Grenzen stiess. Sie erkrankte an einer Grippe, die längere Zeit nicht ausheilte. Helene war überzeugt, dass das Lernen für sie nicht so anstrengend gewesen wäre, wenn der Lernstoff ihren Interessen entsprochen hätte. Dies war aber nicht der Fall. Sie vermisste den Praxisbezug, «die ganzen

wissenschaftlichen Sachen und Forschungen» (Z. 234) interessierten sie nicht. Dennoch war sie nicht in der Lage, ihre hohen Ansprüche zu reduzieren:

*Ich glaub, wenn man irgendwie dann eine solche anstrengende Zeit hat, aber man weiss, das, was ich da lerne, interessiert mich voll und das ist voll mein Ding, dann geht es irgendwie, weil dann hast du irgendwie diese Energie, finde ich, die kannst du nur aufbringen, wenn du voll überzeugt bist. Und das war ich einfach nicht. So viele Sachen interessierten mich einfach nicht, oder ich hatte einfach das Gefühl, ich wünsch mir da viel mehr Praxis, ich sehe den Bezug nicht, und die ganzen wissenschaftlichen Sachen und Forschungen, und da habe ich schon gemerkt, dass es kann mein Interesse einfach nicht wecken, und trotzdem möchte ich es irgendwie gut machen, und das braucht dann so viel Energie ... (Z. 227–237)*

Die guten Prüfungsergebnisse, die sie nach dem ersten Semester erzielte, verschafften ihr für einen kurzen Moment Erleichterung. Das Gefühl, trotz Schwierigkeiten gute Leistungsnachweise erbringen zu können, weckte bei Helene Hoffnung. Mit dieser positiven Einstellung trat sie ins zweite Semester ein. Dieses begann aber mit einer erdrückenden «Informationsflut» (Z. 256). Eine Analyse des Studienplans machte ihr klar, dass sie sich wieder mit vielen wissenschaftlichen Inhalten würde auseinandersetzen müssen. Zudem stellte sich heraus, dass wiederum viele Leistungsnachweise in Form von Gruppenarbeiten erbracht werden mussten. Dies stellte für Helene, die eine studienbegleitende Praxisausbildung absolvierte und Schicht arbeitete, eine zusätzliche organisatorische Herausforderung dar. Die Zusammenarbeit mit Teil- und Vollzeitstudierenden, die wesentlich mehr Freiraum hatten, empfand sie als äusserst kompliziert und anstrengend. Eine Kompetenzerwerbsplanung, die sie in der Praxis erstellen sollte, erwies sich auch als zeitaufwendig. Um allen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, brauche es eine starke Motivation und grosses Interesse, meint sie. Dies war bei ihr nicht gegeben, wie sie an dieser Stelle einräumt. Sie konnte keinen inneren Bezug zu den Studieninhalten herstellen. Sie nahm eine Studienberatung in Anspruch, um ihre Bedenken diskutieren zu können. Die vorgeschlagene Option (Abmeldung für ein Semester bzw. von gewissen Modulen) löste ihre Probleme aber nicht, wie sie feststellen musste. Eine Lösung wäre nur aufgeschoben worden.

Nach den ersten zwei, drei Wochen des neuen Semesters erkrankte sie erneut. Dies gab dann den Ausschlag: Helene entschied sich, das Studium abzubrechen:

*... und dann wurde ich eben nochmals krank, und dann habe ich mich dann entschieden, nein, ich mag das wirklich nicht mehr machen, es macht mich kaputt. Und es ist wirklich nicht das Richtige, es ist für mich nicht das, was ich mir vorgestellt habe. (Z. 286–289)*

Wie Helene aus heutiger Perspektive glaubt, spielte auch ihre Persönlichkeit im ganzen Prozess eine wichtige Rolle. Sie habe sich selber unter Druck gesetzt, indem sie sich alle Lerninhalte aneignen wollte. Sie nimmt ihre Neigung zu Perfektionismus wahr, allerdings hält sie auch die Anforderungen der Hochschule für zu hoch, insbesondere für berufstätige Studierende.

Helene konnte sich in der Zeit ihres Ringens um eine Entscheidung auf das Verständnis und die Unterstützung ihrer Umgebung verlassen. Sowohl ihr Freund als auch die Familie zeigten Verständnis für ihre Entscheidung. Sie konnten die ganze Zeit miterleben, wie anstrengend die Situation für sie war. Sie hatte viele Gespräche mit ihrem Freund und der Mutter, mit der sie ein sehr gutes Verhältnis hat. Gesundheit habe erste Priorität, davon waren alle überzeugt. Trotz Verständnis und Unterstützung hatte Helene ein ungutes Gefühl:

*Für mich war es doch eine neue Situation, weil ich habe eigentlich immer alles (...), ich habe Kindergarten, Primar, Sek, FMS, Fachmatur, es war einfach immer so gelaufen, eigentlich, und jetzt war das das erste Mal, dass ich so an einen Punkt gekommen bin, der eigentlich für mich auch neu war, sozusagen. Also, es war auch nicht einfach, es hat mich recht viel Überwindung gekostet, weil ich habe dann auch nicht gewusst, hey, wie geht es jetzt weiter (?) ich mache, oder ist es wirklich jetzt nur im Moment, weil ich einfach keine Lust habe? Aber irgendwann merkst du, es ist nicht einfach, weil du keine Lust hast, ich habe mich einfach nicht ((räuspern)) mit dem identifizieren können ... (Z. 458–468)*

Bei der Arbeit war ihre Entscheidung keine Überraschung, da Helene ihre Bedenken schon am Anfang des Studiums im Kreis der Mitarbeitenden thematisiert hatte. Ihren Wunsch nach mehr Praxisbezug im Studium konnte das Team gut nachvollziehen, die Teammitglieder vertraten ähnliche Einstellungen. Helenes lang andauernde Krankheiten waren ebenfalls allen aufgefallen. Ihre Zweifel thematisierte Helene auch in Gesprächen mit anderen Studierenden. Auch die äusserten zwar eine gewisse Unsicherheit, hatten vielleicht andere Vorstellungen vom Studium, aber der Wille, das Studium fortzusetzen, überwog, besonders bei denen, die regelmässige Arbeitszeiten hatten oder stark davon überzeugt waren, im sozialen Bereich arbeiten zu wollen. Nichtsdestotrotz stiess ihre Abbruchentscheidung auf Verständnis. Denn andere Studierende fanden es ebenfalls schwierig, die Anforderungen des Studiums zu bewältigen, und wussten, wie viel Kraft das kostet.

Helene will mit den Kolleginnen und Kollegen in Zukunft im Kontakt bleiben.

Der Augenblick der Abbruchentscheidung war von Traurigkeit und Unsicherheit geprägt. Belastend war nicht zuletzt der Gedanke, über keine Erstausbildung ausser einer Fachmatura zu verfügen. Mit einem Bachelor-Abschluss hätte sie sich viel sicherer gefühlt. Die Abbruchentscheidung wurde von einem «*riesigen Abwägen*» (Z. 559) eingeleitet, erinnert sie sich im Interview. Auch die Option, das Studium unter grossen Anstrengungen weiterzuführen, zog Helene in Betracht. Allerdings wären die psychischen und physischen Kosten eines solchen Kraftakts ihrer Meinung nach viel zu hoch gewesen. Für Helene war die Entscheidung «*ein Sprung ins Leere*» (Z. 575), denn es waren keine besseren Alternativen in Sicht. Dies habe die Entscheidung noch schwerer gemacht. Mit der Zeit seien die negativen Gefühle allerdings einem Gefühl der Erleichterung gewichen. Helene fühlte sich besser, sie hatte wieder Energie. Sie sei heute sicher, es sei eine gute Entscheidung gewesen, wie sie im Interview versichert.

Studierenden, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, würde Helene empfehlen, sich eine Abbruchentscheidung gut zu überlegen. Trotz ihrem Schritt ist sie der Meinung, das Studium könne für andere Personen optimal sein, insbesondere für diejenigen, die sich für ein späteres Master-Studium und die Forschungstätigkeit interessierten. Einer Person, die während des Studiums unter ähnlichen Gesundheitsproblemen leide, würde sie jedoch raten, Alternativen zu erwägen, auch den Studienunterbruch. Gesundheit steht für sie an erster Stelle, wie sie im Interview mehrfach betont. Helene verweist auch auf die Option einer späteren Wiederaufnahme des abgebrochenen Studiums. Ausserdem seien Krisen und Unsicherheitsmomente normale Phasen eines Studiums oder des Berufslebens. Eine Entscheidung solle daher nicht voreilig getroffen werden.

Helenes erste Empfehlung an die Hochschule betrifft die Umgestaltung des Curriculums. Die praxisbezogenen Module sollten am Anfang des Studiums, in den ersten beiden Semestern, eingeplant werden. Praxisbeispiele, die Studierende in kleinen Gruppen bearbeiten könnten, würde sie sehr schätzen. Die wissenschaftlichen Module, deren Relevanz sie durchaus anerkennt, sollten auf eine spätere Phase des Studiums verschoben werden. Die Auseinandersetzung mit der Forschungsproblematik zu Beginn des Studiums stelle eine grosse Herausforderung dar:

*Ich glaub, das ist am Anfang so schwierig, sich für das (...) Also das ist unglaublich, so das, was du dort hörst. Du sitzt dort und denkst, ich verstehe nichts, es ist so kompliziert und*

*dann gehst du arbeiten am nächsten Tag, und du denkst, du studierst A, und du arbeitest B. Und das finde ich voll schwer, also das würde ich, glaub ich, ein bisschen anders lösen. (Z. 666–671)*

Wie viel Gewicht wissenschaftlichen Themen im Studium zukommt, sollte ihrer Meinung nach während der Informationsveranstaltungen stärker betont werden, ebenso die besonderen Herausforderungen, die ein Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung mit sich bringt. So könnten die potenziell Studierenden, insbesondere diejenigen mit unregelmässigen Arbeitszeiten, ihre Vorstellungen der Realität besser anpassen.

Neu ins Studium eintretende Personen brauchten eine Bezugsperson, meint Helene weiter. Sie überlegt sich, ob Mentorinnen und Mentoren, die Studierende u. a. in der Praxis begleiten, diese Rolle übernehmen könnten.

Zum Zeitpunkt des Interviews bewirbt sich Helene um einen Platz an einer höheren Fachschule. Falls es mit dieser Ausbildung klappen sollte, könnte sie am selben Arbeitsplatz bleiben, an dem sie derzeit arbeitet. Als Option steht eine Berufslehre offen. Helene blickt optimistisch in die Zukunft.

### **5.1.2 Igor – «Da war ich wie eingeklemmt ...»**

Igor nahm das Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit im Herbstsemester 2008 auf und brach es nach dem zweiten Semester ab. Er hatte sich für das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung entschieden.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 26 Jahre alt.

Auf die Frage, wie er auf die Idee gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, erinnert sich Igor zuerst an die Zeit seiner handwerklichen Lehre. Der Auftrag, die jungen Lehrlinge zu betreuen, habe ihn viel mehr angesprochen als andere, inhaltliche Aufgaben, stellt er fest. In dieser Zeit habe sich bei ihm der Wunsch herauskristallisiert, «*etwas mit Menschen*» (Z. 15) zu machen.

Igor absolvierte eine Berufsmaturität, um an einer Fachhochschule studieren zu können. Nach einem Vorstellungsgespräch bekam er einen Studienplatz an der Hochschule für Soziale Arbeit – unter der Bedingung, dass er noch ein Vorpraktikum abschloss. Igor entschied sich für ein Kinderheim.

Der Einstieg ins Studium war für ihn mit vielen neuen Informationen verbunden. Vor allem die Fülle an Online-Plattformen habe für Verwirrung gesorgt, erinnert er sich. Eine positive Erfahrung stellte dagegen der Austausch mit Gleichaltrigen dar. Auch vom Unterricht konnte Igor viel profitieren. Erfahrung aus der Praxis sei immer erkennbar gewesen, dadurch hätten die Dozierenden bei den Studierenden Motivation wecken können. Es habe eine gute, kollegiale Stimmung geherrscht. Die Räumlichkeiten in altem Hochschulgebäude in Basel, auch wenn sie für Lehrzwecke nicht optimal gewesen seien (unbequeme Stühle, zu wenig Platz), hätten für eine angenehme Atmosphäre gesorgt. Eine gewisse Unsicherheit bestand aber in Bezug auf Änderungen im Curriculum, die von der Hochschule vorgenommen wurden:

*Bei mir war das Curriculum umgestaltet worden, und das hatte auch bei den Dozierenden, auch bei den Studierenden für Verwirrung gesorgt, weil alle Vorgänger, Jahrgänge vorher, waren in einem anderen Modell, und da konnte man sich auch nicht bei älteren Kollegen informieren, weil die alle ein ganz anderes System hatten. Und ich glaube, zwei Jahre vorher, davor war es wieder anders, und so hatte die Schule ein bisschen so einen Ruf, der ihr vorauseilte, ja es ist alles sowieso immer neu, und das haben auch die Dozierenden uns so gesagt: Ja, ich blick selber nicht ganz durch und es ist schon wieder neu. Das war so ein bisschen die Stimmung, die auch von den Dozierenden weitergegeben wurde. Und teilweise war das auch ein Rollentausch, der stattgefunden hat, dass die Dozierenden uns gefragt haben, wie wir denn informiert worden seien, und ob wir da genauere Informationen hätten zu gewissen Arbeiten. (Z. 59–75)*

Erste Bedenken in Bezug auf die Studienwahl entstanden bei Igor schon während des Vorpraktikums. Seine Vorstellungen vom sozialpädagogischen Beruf entsprachen nicht der Realität in seiner Institution. Er war überzeugt gewesen, er würde «mit Klienten auf einer gleichen Ebene [...], menschlich» (Z. 128–129) arbeiten können. Auch Erziehungsstil und Werte, die ihm im Elternhaus vermittelt worden waren, hatten ihn glauben lassen, das sei möglich. In der Praxis erlebte Igor allerdings immer wieder Situationen, in denen er mit Machtgefälle zu tun hatte. Der Umgang mit Klienten, der durch Bestrafen und Belohnen geregelt wurde, löste bei ihm Assoziationen an Dressur aus:

*Mitarbeiter, auch in der Institution, haben gesagt: Es sind viel zu viele Kinder, das ist so krass, und diese neuen Medien, die sie wieder ständig, wir müssen mehr strafen, wir müssen strenger sein, wir bekommen das nicht mehr unter die Kontrolle. (Z. 267–270)*

Igor hoffte zunächst, mit Studienbeginn würde sich die Situation ändern. Er hegte ganz bestimmte Erwartungen an die Hochschule und ging davon aus, im



Studium konkrete Hinweise zu bekommen, wie Herausforderungen der Praxis zu bewältigen sind. Dies war nicht der Fall, wie er mit der Zeit feststellen musste. Das Wissen über neue Theorien und Konzepte, das Igor sich mit grossem Interesse und Elan aneignete, stand in starkem Kontrast zu den Verhältnissen, die er aus der Praxis kannte. Seine Versuche, die neuesten Methoden und Ideen umzusetzen, stiessen auf Widerstand. Beunruhigend waren ähnliche Erfahrungen anderer Studierender, in anderen Institutionen herrschten offenbar ähnliche Verhältnisse. Auch da schien es an Vertrauen und Empathie gegenüber den Klienten zu mangeln. Im Studium wurde von den Studierenden erwartet, dass sie die neusten Konzepte in der Praxis ausprobierten; im Alltag erwies sich das als unrealistisch. Igor fühlte sich zunehmend «eingeklemmt», was er in der folgenden Gesprächssequenz unterstreicht:

*In einer alten Institution, die über (...) früher war das die ein, ein Kloster, und die in diesen Gebäuden gewachsen ist, und ich sollte da die neuesten lerntheoretischen und erziehungstheoretischen Konstrukte einbringen, als Studierender, der eigentlich gar nicht berechtigt war, etwas Neues einzubringen, aber ich hatte quasi von der Schule her den Auftrag, das auszuprobieren. Und da war ich wie eingeklemmt. Die Schule hatte die neuesten Theorien, die ich umsetzen wollte. Die Forschung stand hinter diesen Theorien, und da hatte ich das, das Konstrukt der Institution, die der Gesellschaft gerecht werden sollte, und das waren zwei Anforderungen, die sich nicht entsprachen, und ich war mitten drin und sollte den beiden gerecht werden. (Z. 139–149)*

Igors Versuche, Änderungen einzubringen, scheiterten. Er überlegte sich zunächst, ob das vielleicht an seiner Rolle als Student und Praktikant in Kombination mit seinem jungen Alter liegen mochte. Mit der Zeit war er aber immer sicherer, dass es sich eher um ein systemisches Problem handelte. Er führt es auf knappe finanzielle Mittel und grossen Zeitdruck zurück, die es nicht erlaubten, mit einem Klienten bzw. einer Klientin eine individuelle, auf Vertrauen und Empathie basierte Beziehung aufzubauen. Seine Bemühungen, andere Wege auszuprobieren, wurden blockiert:

*Beziehung braucht für mich immer zuerst ein Vertrauen, eine Echtheit, die man aufbauen muss, sonst kann man auch keine Vereinbarungen treffen, und das war im Heim sehr schlecht möglich, es gab selten Zeitfenster oder auch einen Rahmen, wo man mal diese, diese Intimität aufbauen konnte, es war ständig viel los, und der Tagesablauf stand so im Zentrum, dass man einfach kaum Zeit hatte, irgendeine Beziehung aufzubauen. Und es war auch nicht unbedingt so die Gangart, einfach mal so einem Klienten einfach so zu vertrauen, einem Kind, sondern es war eher so: Kontrolle ist besser, geh auf Nummer sicher und dann, wenn man als Lehrling sagt, ich möchte jetzt, er hat es versprochen, ich vertraue jetzt dem Jungen, dass er pünktlich da ist, obwohl er gestern nicht da war. Dann heisst es: Nein, nein,*

*weisst du, das geht nicht, der verspricht das jedes Mal, das musst du gar nicht ausprobieren.*  
(Z. 277–290)

Arbeitsbezogener Stress und wachsende Bedenken konnte Igor in dieser Zeit mit seiner Freundin besprechen. Auch bei seiner Mutter fand er Verständnis. Er war sich immer deutlicher bewusst, dass er nicht in der Lage war, das System zu ändern. Er entschied sich schliesslich, das Studium abzubrechen. Diese Entscheidung wurde in der Institution zuerst nicht akzeptiert. Igor solle sich Zeit geben und eine psychologische Beratung in Anspruch nehmen, hiess es. Er weigerte sich – und war nun sicher, dass er den Beruf aufgeben wollte bzw. aufgeben musste. Für ihn sei es eine persönliche Entscheidung gewesen, wie er im Interview betont. Die Reaktionen seiner Mitarbeitenden, die mitentscheiden wollten und seinen Entschluss nicht respektierten, hätten ihn in seinem Schritt nur bestärkt.

Nach dem Entscheid musste er mannigfaltige Gefühle bewältigen. Einerseits spürte er eine grosse emotionale Befreiung, gleichzeitig hatte er schwere Gewissensbisse, in erster Linie gegenüber den Eltern, die ihn während des Studiums finanziell unterstützt hatten, aber auch gegenüber den Kindern im Kinderheim. Trotz der schwierigen Verhältnisse war es ihm dort doch gelungen, Beziehungen aufzubauen. Auch den Mitarbeitenden fühlte er sich verpflichtet, selbst wenn sein Entscheid bei ihnen negative Emotionen auslöste.

Die Reaktionen der Mitstudierenden waren dagegen eher positiv, die Abbruchentscheidung stiess auf Verständnis. Einige fanden den Schritt sehr mutig und gratulierten Igor dazu. Wie sich herausstellte, spielten auch andere mit dem Gedanken an Abbruch, versuchten aber, das Studium fortzusetzen. Igors Eltern reagierten mit Besorgnis. Sein Vater konnte die Entscheidung zwar gut verstehen, die Studienwahl des Sohnes hatte er ohnehin nicht ganz nachvollziehen können. In der Sozialen Arbeit sei man nur mit Problemen konfrontiert, meinte er. Nichtsdestotrotz bereitete ihm die berufliche Zukunft des Sohnes Sorgen, was Igor noch mehr belastete.

Mit der Zeit überwog aber das Gefühl der Befreiung, umso mehr, als Igor schnell einen neuen Beruf und das passende Studium im Gesundheitswesen fand.

Anderen Studierenden, die mit dem Gedanken an Abbruch spielen, würde Igor empfehlen, offen innere Konflikte in der Praxis zu thematisieren. Bedenken im Team zu besprechen, sei nicht nur entlastend, es könnte am Ende auch zur Veränderung der Arbeitsweise in sozialen Institutionen führen, meint er.

Darüber hinaus würde er eher ein Vollzeitstudium empfehlen. Aus heutiger Perspektive hält Igor die studienbegleitende Praxisausbildung für anstrengender als die anderen Studienformen. Studium und Praxisausbildung in Einklang zu bringen, stelle nicht nur eine zeitliche und organisatorische Herausforderung dar. Anspruchsvoll sei vor allem auch die innere Erwartung, das erworbene theoretische Wissen gleich in der Praxis umsetzen zu können bzw. zu sollen. Die etwas andere Modul-Reihenfolge im Vollzeitstudium erlaubt seiner Meinung nach, sich zuerst mit Theorien und Konzepten auseinanderzusetzen. Erst in einer späteren Phase werden diese in der Praxis erprobt.

Der Hochschule würde er empfehlen, das Curriculum nicht so oft zu wechseln, damit Studierende und Dozierende den Überblick behalten können. Auch bei der ergonomischen Gestaltung der Räumlichkeiten sieht Igor Verbesserungspotenzial.

Zum Zeitpunkt des Interviews studiert Igor an einer anderen Hochschule Ergotherapie und konnte schon ein Praktikum absolvieren. Die grosse Offenheit für seine Ideen und für hochschulisches Wissen, auf die er dort gestossen ist, hat ihn positiv überrascht und zusätzlich in seiner Entscheidung bestärkt.

### **5.1.3 Tanja – «Ich glaube nicht, dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte für mich, als so zu entscheiden»**

Tanja begann ihr Studium in Sozialer Arbeit 2008 und brach es nach acht Semestern ab. Sie hatte sich für ein Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung entschieden.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 40 Jahre alt.

Soziale Arbeit zu studieren, sei ihr langjähriger Wunsch gewesen, antwortet Tanja auf die Frage nach ihrer Studienmotivation. Da sie aber den Aufnahmetest für das Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel zunächst nicht bestand, arbeitete sie längere Zeit in einem anderen Bereich. Mit dieser Tätigkeit war sie aber zunehmend unzufrieden, sie empfand die Arbeit als unpersönlich.

Sie bewarb sich nochmals für das Studium in Sozialer Arbeit und bekam tatsächlich eine Ausbildungsstelle in der Sozialpsychiatrie, was ihr eine studienbegleitende Praxisausbildung ermöglichte. Es sei Vorgabe des Arbeitsgebers gewesen, das Studium in Olten zu absolvieren, erinnert sie sich im Interview. Obwohl sie aufgrund der Nähe zu ihrem Wohnort ursprünglich in Basel habe studieren wollen, habe sie Olten als Studienort letztlich geschätzt. Sie erlebte den Standort Olten als offen, modern und wissenschaftlich geprägt und schätzte auch die Heterogenität der Studentinnen und Studenten. Der Standort Basel mit seinen prekären Raumverhältnissen entsprach ihr hingegen nicht. Auch Studierende dort habe sie als weniger weltoffen erlebt, wie sie an dieser Stelle einräumt. Sie hätten, so ihr Eindruck, mehr den allgemeinen Stereotypen über Sozialarbeitende entsprochen:

*... die Sozialen, wie man sie sich vorstellt, irgendwie, so mit den selbst gestrickten Sachen und so, so eher so ein bisschen diese Richtung. (Z. 88–89)*

Die erste Phase des Studiums hat Tanja als sehr anstrengend in Erinnerung. Die Fülle an Material und die Informationsflut hätten zu Beginn den Studienalltag erschwert. Sie habe sehr viel Zeit investiert, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Zusammen mit Kommiliton/innen stellte sie ihre Studienwahl öfter infrage. Zwar entwickelten die Studierenden verschiedene Bewältigungsstrategien, wie gemeinsames Lernen oder gegenseitiges Abfragen, trotzdem sei immer das Gefühl geblieben: «... *man schafft das nie ...*» (Z. 143). Vor allem das Auswendiglernen bereitete ihr zunehmend Schwierigkeiten.

Mit der Zeit gewöhnte sich Tanja an den Studienalltag und fand auch die Inhalte der Module interessant. Allerdings hätte sie sich eine intensivere Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen gewünscht. Wegen der Fülle an vermitteltem Wissen seien viele Aspekte nur oberflächlich diskutiert worden, weshalb sie im Endeffekt den Eindruck gewonnen habe, nichts zu wissen. Welche Form der Auseinandersetzung sich Tanja genau gewünscht hätte, lässt sich aus dem Interview nicht rekonstruieren. Die ersten Leistungsnachweise legte sie allerdings mit Erfolg ab.

Ihre erste Schwangerschaft komplizierte Tanjas Studiensituation wesentlich. Weil sie sehr motiviert war, versuchte sie, das Studium kurz nach der Geburt des

Kindes fortzusetzen und es zusätzlich mit einer Teilzeitarbeit in einem Wohnheim zu vereinbaren. Dies erwies sich schnell als sehr schwierig:

*Ich wollte eigentlich unbedingt weitermachen, sofort und so, ich war total motiviert eigentlich, und dann, als das Kind da war, war es halt, irgendwie, er hat schlecht geschlafen, und es war halt wahnsinnig stressig irgendwie das Ganze ... (Z. 170–172)*

Die Mutterschaft änderte alles für Tanja, sie hatte kein Zugehörigkeitsgefühl mehr. Da sie aus organisatorischen Gründen ihren Studienort nun nach Basel legte (kürzere Pendelzeit), verlor sie auch ihre Bezugsgruppe. Sie entschied sich, eine längere Pause einzulegen, was aber die Situation nicht verbesserte. Aufgrund von familiären und beruflichen Verpflichtungen konnte Tanja nur einen Tag in der Woche fürs Studium einplanen, was die Aussichten auf einen erfolgreichen Abschluss auf unbestimmte Zeit verschob. Leistungsnachweise in Form von Gruppenarbeiten, die sie am Anfang des Studiums als eine gewisse Erleichterung empfand (im Gegensatz zum mühsamen Auswendiglernen), stellten in der neuen Situation eine grosse organisatorische Herausforderung dar. Treffen ausserhalb des Studiums waren auch mit zusätzlichen Kosten für Kinderbetreuung verbunden. Tanja nahm Studierendenberatung in Anspruch, um die noch zur Verfügung stehenden Optionen zu prüfen. Leider bot die Hochschule für Soziale Arbeit keine Kinderbetreuung an, was die Lage weiter erschwerte.

Tanja hatte vor dem Studium schon eine Grundausbildung sowie eine Weiterbildung abgeschlossen, sie verfügte auch über Berufserfahrung. Dies verminderte wohl ihre Motivation, das Studium trotz aller Schwierigkeiten fortzuführen, zusätzlich. Demotivierend wirkten auch Überlegungen mit Blick auf künftige Arbeitsmöglichkeiten nach dem Studium. Bei den infrage kommenden Beratungs- oder Sozialdienststellen war ihrer Meinung nach ein Vollzeitpensum verlangt, was für sie problematisch gewesen wäre. Aus ihrer heutigen Perspektive einer Vierzigjährigen vermutet sie, es wäre einfacher gewesen, Anfang zwanzig in diesem Bereich mit einem Vollzeitpensum einzusteigen, um später zu reduzieren. Tanja hat das Gefühl, den richtigen Moment verpasst zu haben.

Die Entscheidung, das Studium abubrechen, traf Tanja, nachdem sie nach der Geburt des Kindes vier Wochen Unterricht besucht hatte. Diese Zeit, die vor allem mit Schwierigkeiten organisatorischer Natur verbunden war, bestärkte sie darin, das Studium unter den gegebenen Bedingungen nicht fortzusetzen. Über ihren Schritt sprach sie mit anderen Studierenden nicht. Ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen waren von ihrer Entscheidung überrascht, besonders angesichts ihrer

anfänglichen Motivation und ihres Engagement. Der Praxisausbildner und Vorgesetzte von Tanja konnte ihre Entscheidung nicht richtig nachvollziehen.

In der Familie und im Freundeskreis fand Tanja hingegen volles Verständnis. Für die Freunde, insbesondere für diejenigen, die selber Kinder hatten, schien ihre Entscheidung nahezu selbstverständlich. Der Studienabbruch selbst wurde in der Familie nicht kommentiert. Tanjas Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren, war für die Angehörigen ohnehin nie ganz nachvollziehbar gewesen. Tanjas frühere Berufstätigkeit wurde als sinnvoller betrachtet, zumal sie gut bezahlt war und Entwicklungsmöglichkeiten bot. Darüber hinaus hatte Tanja bereits eine Grundausbildung und eine Weiterbildung absolviert, einen Studienabschluss hielt die Familie für nicht erstrebenswert:

... das war halt eher so ein bisschen alte Schule, so im Sinn von: jaaa, am besten noch in einer Bank arbeiten, das ist, ja, wie halt typisch schweizerisch irgendwie, oder? (Z. 339–341)

Aus dem Interview lässt sich nicht rekonstruieren, welche Rolle Tanjas Mann gespielt hat. Seine allfällige Unterstützung bzw. Ermutigung zum Abbruch werden nicht thematisiert.

Der Moment, in dem Tanja die Abbruchentscheidung traf, war vor allem vom Gefühl der Erleichterung geprägt. Denn die Überlegungen, wann sie sich bei all den durchwachten Nächten Zeit fürs Studium nehmen sollte, hatte sie als sehr belastend empfunden, genauso wie Ängste in Bezug auf die Abschlussarbeit, die sie schon seit Aufnahme des Studiums plagten:

*Weil ich hab sowieso mir immer gedacht, ich hätte keine Ahnung, wie ich so eine grosse Abschlussarbeit überhaupt hätte schreiben können irgendwie zu Hause, das hat mich von Anfang an belastet, auch als ich recht optimistisch war und so, also Ende Schwangerschaft habe ich immer gedacht, wie nehme ich mir die Zeit für das, aber ich hab's dann irgendwie weggeschoben. (Z. 380–384)*

Dieses Gefühl hat sich mit der Zeit nicht verändert, allerdings lösen Fotos von der Diplomfeier der ehemaligen Studienkolleg/innen und -kollegen bei Tanja noch immer eine gewisse Wehmut aus. Ihr ist bewusst, dass sie unter Umständen das Studium niemals wird abschliessen können. Der Gedanke, jetzt rein theoretisch mit anderen ihren Abschluss feiern zu können, macht sie irgendwie traurig. Eine Einladung der ehemaligen Studienkolleg/innen, an der Diplomfeier teilzunehmen, hat Tanja daher abgelehnt.

Die Entscheidung, das Studium abzubrechen, beurteilt Tanja aus heutiger Perspektive als einzige Möglichkeit, andere Optionen könne sie sich nicht vorstellen. Inzwischen hat Tanja ein zweites Mal geboren. Eine zeitnahe Wiederaufnahme des Studiums ist so im Augenblick vielleicht nicht möglich. Aber es ist für Tanja wichtig, diese Option offenzuhalten für die Zeit, wenn die Kinder älter werden. So konnte sie das Studium beenden, ohne das als Misserfolg oder Versagen darstellen bzw. erleben zu müssen. Sie hat deshalb auch ein entsprechendes Gesuch eingereicht:

*Ja, und für mich war's einfach wichtig, halt das Ganze doch irgendwie offenzulassen, sodass ich (...) später doch noch einsteigen könnte wieder, darum habe ich ja auch dieses Gesuch gestellt, oder? Also darum ist es jetzt für mich auch nicht irgendwie deprimierend oder sonst irgendwas, ja ... (Z. 399–402)*

Für Tanja ist es schwierig, mit ehemaligen Studienkolleg/innen im Kontakt zu bleiben. Es fehlen teilweise gemeinsame Gesprächsthemen. Geschichten vom Studienalltag sind für sie nicht nachvollziehbar. Erfahrungen aus dem Kinderheim, in dem ihre Studienkollegin ein Praktikum macht, interessieren Tanja ebenfalls nicht, da solche Berichte zu sehr an ihren eigenen Alltag mit Kindern erinnern:

*... weil ich irgendwie schon genug, genug, ääääh Kinderthemen hab zu Hause, ja, und dann will ich gar nicht wissen, wie es dann wird, wenn die, wenn die in der Schule sind und irgendwie Auffälligkeiten zeigen ... (Z. 432–435)*

Ausserdem stellen die Treffen jeweils eine grosse organisatorische Herausforderung dar. Reisen mit zwei Kindern ist für Tanja sehr anstrengend.

Als Empfehlung an die Hochschule, abgesehen von Kinderbetreuungsangeboten, äussert Tanja den Wunsch nach Anerkennung der Arbeit, die sie für ihre Kinder zu Hause leistet, als Praktikum. Ihrer Meinung nach stimmen ihre Aufgaben zu Hause in hohem Mass mit denen in einem Kinderheim überein. Darüber hinaus empfindet sie die Vorbereitungen für den Unterricht als sehr mühsam. Das Ausdrucken von verschiedenen Unterlagen, die kurzfristig von den Dozierenden geändert werden, erschwere zum Beispiel den Studienalltag.

Hier besteht laut Tanja ebenfalls Verbesserungspotenzial. Sie würde an dieser Stelle von der Hochschule mehr Engagement erwarten:

*... dass man sich immer alles irgendwie selber organisieren musste, dass nicht einfach Unterlagen ausgehändigt wurden, wie das früher war, irgendwie, das fand ich mühsam, dass man da irgendwas vereinfacht oder so ... (Z. 497–500)*

Zurzeit widmet sich Tanja dem Haushalt. Ihr Arbeitgeber hat von ihr mehr zeitliches Engagement an den Wochenenden verlangt, was sich schwer mit dem Rhythmus des Familienlebens vereinbaren lässt. Aus diesem Grund hat Tanja die Stelle in Wohnheim gekündigt. Ins Berufsleben will sie erst wieder einsteigen, wenn die Kinder älter sind. Eine Entscheidung, ob in einem Wohnheim oder in einem anderen Bereich mit regelmässigeren Arbeitszeiten, hat Tanja noch nicht getroffen. Auch die Option einer eventuellen Wiederaufnahme des Studiums bleibt offen.

#### **5.1.4 Urs – «Es war ein bisschen eine Erleichterung, es war aber auch eine gewisse Frustration, weil es ist so ein paradoxer Entscheid»**

Urs nahm das Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit im Herbstsemester 2011 auf und brach es nach dem vierten Semester ab. Er hatte sich für ein Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung entschieden.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 41 Jahre alt.

Auf die Frage, wie er auf die Idee gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, berichtet Urs über erste Erfahrungen nach einem Studium in Betriebsökonomie. Nach vielen Jahren in der Wirtschaft habe er sich irgendwann für eine einjährige Pause entschieden, er habe sich ausgebrannt gefühlt. Die Rolle des Hausmanns und Vaters zu übernehmen, habe ihm gut getan.

Anschliessend wollte er etwas Neues probieren und nahm ein Einsteigerstudium in Pädagogik auf. Er sei, wie er sagt, «*ein bisschen zufällig in die Wirtschaft geraten*» (Z. 14–15), eigentlich sei die Pädagogik immer das Thema seines Lebens gewesen. Er habe auch schon Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen gehabt, die er u. a. bei Sportaktivitäten hatte sammeln können.

Das Studium weckte sein Interesse an einer Vertiefung des Themas. Nach ein paar Schnupperlehren kristallisiert sich bei ihm der Wunsch heraus, sich in die sozialpädagogische Richtung zu entwickeln. Urs absolvierte ein Vorpraktikum in einem Jugendheim, bekam dort eine Ausbildungsstelle und entschied sich für eine studienbegleitende Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel.



Der Einstieg ins Studium sei von Euphorie geprägt gewesen, erinnert sich Urs im Interview. Die Arbeit entsprach genau seinen Vorstellungen, das Studium lieferte ihm den Wissens-Input. Jede Vorlesung war interessant, eine Verknüpfung der Lerninhalte mit beruflichen Tätigkeiten war stets erkennbar. Die wissenschaftlichen Komponenten, obwohl nicht immer direkt anwendbar, nahm Urs als sinnvoll und unverzichtbar wahr. Mit wesentlich jüngeren Personen studieren zu können, erlebte er als bereichernde Erfahrung. Dozierende brachten auch Erfahrungen aus der Praxis mit, was ihm sehr gefiel. Nur die ungünstigen Raumverhältnisse am Standort Basel erschwerten ihm den Wissenserwerb, insbesondere weil er an die Verhältnisse *«aus der Wirtschaft»* (Z. 80) gewohnt war. Wie dem Gespräch zu entnehmen ist, meint er damit bessere räumliche Bedingungen. Auch das fand er *«nicht tragisch»* (Z. 82).

Schnell kam aber *«das böse Erwachen»* (Z. 37). Urs ist Vater zweier Kinder und lebt von deren Mutter getrennt. Seine zeitlichen Ressourcen mussten für Studium, Arbeit und Kinderbetreuung reichen. Eine 80-Prozent-Stelle stellte unter diesen Umständen eine grosse organisatorische Herausforderung dar. Er wollte sich Zeit für die Kinder nehmen, wollte kein *«Alle-vierzehn-Tage-Wochenendvater»* (Z. 227) sein. Praktisch jeden Tag verbrachte er eine gewisse Zeit mit den Kindern. Aber auch seine Arbeit im Jugendheim nahm viel Zeit in Anspruch. Urs arbeitete Schicht, auch an Wochenenden. Aus diesen Gründen war es für ihn äusserst schwierig, an Gruppenarbeiten teilzunehmen. Dies stellte für ihn, der das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung absolvierte, eine zusätzliche Herausforderung dar. Zusammen mit Teil- und Vollzeitstudierenden, die mehr Freiraum hatten, gemeinsame Termine zu finden, bedeutete viel Aufwand und benötigte komplizierte Logistik. Ein Bandscheibenvorfall und der Tod des Vaters zwangen ihn zweimal zu einer Studienpause und brachten die ohnehin schon enge zeitliche Planung durcheinander.

Als noch schwieriger erwiesen sich jedoch die finanziellen Probleme. Urs hatte zwar damit gerechnet, dass das Studium seine finanzielle Lage komplizieren würde. Er hatte aber geglaubt, er habe sich gut dafür vorbereitet: Noch vor Studienbeginn hatte er die eigene Wohnung und sein Arbeitsstudio gekündigt und war zu den Eltern gezogen. Er hatte auch eine Laufbahnberatung in Anspruch genommen, die seine Überlegungen bestätigte. Das Studium bedeute zwar gewisse finanzielle Einschränkungen, aber in einer weiteren Perspektive sei es existenzsichernd, hiess es.

Der Lohn, den er als Erziehungsassistent im Jugendheim bekam, war aber erstaunlich gering. Dass er als Familienvater mit langjähriger Berufserfahrung gleich viel wie ein deutlich jüngerer Arbeitskollege verdiente, der noch in einer Wohngemeinschaft lebte, überraschte ihn. Dies hatte er bei seinen Überlegungen nicht einkalkuliert und konnte es auch nicht ganz nachvollziehen. Obwohl er noch keinen Abschluss hatte, profitierte ja die Organisation von seinem sukzessiven Wissenszuwachs. Im Vergleich zum pädagogischen Bereich sind die Arbeitsverhältnisse in der Sozialpädagogik nicht so günstig. Urs ist der Meinung, Lehrer hätten viel bessere Möglichkeiten, was Ausbildung oder Lohn angehe. Sein Stipendiengesuch wurde abgelehnt, was er nicht erwartet hatte. Die Unterhaltsbeiträge für die Kinder wurden an die neue Situation nicht angepasst und immer noch auf der Basis des früheren höheren Einkommens berechnet. In seiner Situation gebe es keinen zwingenden Grund für eine neue Ausbildung, hiess es. Aus seiner Sicht, war aber der neue Beruf und die daraus folgende Umorientierung gerade sinnvoll. Urs hatte das Gefühl, der frühere Beruf wäre mit dem Alter zu stressbeladen. Die neue Arbeit gab ihm viel Befriedigung. Auch in seiner sozialen Umgebung waren viele der Meinung, er habe seinen Traumberuf gefunden.

Was die Situation zusätzlich erschwerte, war die Begeisterung seiner Kinder für sein Studium und seine Tätigkeit. Sie besuchten den Vater oft bei der Arbeit und erzählten darüber mit Stolz im Freundeskreis. Ihnen die Abbruchentscheidung mitteilen zu müssen, würde, dachte Urs, nicht einfach.

Die Schwierigkeiten wirkten sich auf seine Gesundheit aus. Urs konnte nicht mehr schlafen. Nur bei der Arbeit konnte er sich erholen, seine Probleme für Augenblicke vergessen. Er musste sich eingestehen: Die Herausforderungen waren viel grösser, als er es sich vorgestellt hatte. In seiner Umgebung, sei es bei der Arbeit, sei es in der Familie, stiess er auf Verständnis. Einen konkreten Ratschlag bekam er aber nicht. Er analysierte die Situation und stellte sich verschiedene Fragen:

*Gehe ich wieder in ein anderes Berufsfeld zurück, finde ich eine andere Institution, die mir mehr Lohn bezahlt, finde ich vielleicht auch eine andere Ausbildungsorganisation, muss ich, in Anführungszeichen, nochmals ein Fachhochschulstudium haben in meinem Alter, oder reicht es, dass ich fachspezifisch eine gewisse praxisorientierte Ausbildung habe, die mir dann ein Portfolio gibt, wo ich sagen kann, ich bin vermittelbar auf dem Arbeitsmarkt, oder, also. Das ist ein bisschen die Frage ... (Z. 209–216)*

In dieser schwierigen Situation fand er immerhin bei den Dozierenden Verständnis. Sie versuchten ihm auch Ratschläge geben, was er sehr schätzte. Er ist überzeugt, dass er dies seiner offenen Kommunikation verdankt:

*Sonst habe ich von der Hochschule, seitens der Dozenten immer sehr viel Verständnis mitbekommen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass, wenn man kommuniziert, dass, wenn man die Situation darlegt, wenn man sich an Termine hält, wenn man darlegen kann, warum was ist, dass man dann auf grosses Verständnis stösst. Das habe ich geschätzt, dass ich auch Unterstützung bekommen habe von gewissen Dozierenden, die mir auch Ratschläge gegeben haben und ja (...) Da merkt man eigentlich auch, dass der Fachhochschule etwas daran liegt, dass die Studierenden sich wohlfühlen schlussendlich, und dass, wenn es Probleme gibt, dass auch ein Ansprechpartner da ist. (Z. 298–308)*

Urs nahm die Studierendenberatung in Anspruch. Nach dem Gespräch wusste er, es gab verschiedene Optionen – pro Semester weniger Module zu belegen oder eine längere Pause einzulegen und das Studium später wiederaufzunehmen. Er wollte die Entscheidung aber unverzüglich treffen, fühlte sich gegenüber den Kindern und seinem Arbeitsgeber verpflichtet:

*Auch so in einer gewissen Verantwortung heraus, dass ich sage, ja, ich muss jetzt auch überzeugt sein, dass das Studium innert vernünftiger Frist über die Bühne geht, sonst gibt es so eine never ending story. Und ähm, ja, es ist dann doch mein soziales Umfeld, das davon betroffen ist, vom Zeitlichen her, man hat weniger Zeit. Oder finanziell, man braucht Unterstützung. Also das ist schon auch aus einer Verantwortung heraus, wo ich sage, aus Verantwortung gegenüber meinem unmittelbaren Umfeld, ähm, entscheide ich das jetzt mal so. (Z. 364–371)*

Er traf seine Entscheidung auch aus gesundheitlichen Gründen: «aus Eigenschutz» (Z. 373–374), da die Schlafprobleme und andauernde Anspannung schon Spuren hinterlassen hatten.

Im Augenblick der Entscheidung fühlte Urs zuerst Erleichterung, da der Druck endlich wich. Er war der Meinung, ein Abbruch könne auch einen Neuanfang bedeuten. Andererseits spürte er auch eine gewisse Frustration. Die Entscheidung war fast irrational, es ging nicht um Leistungsprobleme. Sowohl das Studium als auch seine Aufgaben bei der Arbeit entsprachen genau seinen Vorstellungen. Er wusste, er hatte die nötigen intellektuellen und kognitiven Kapazitäten. Ein derart passendes Studium abbrechen zu müssen, widersprach der Logik:

*Eben, es war ein bisschen eine Erleichterung, es war aber auch eine gewisse Frustration, weil es ist so ein paradoxer Entscheid, oder, es ist im Prinzip, es ist genau der Job, der zu mir*

*passt, es ist genau (...) Ich hab gute Erfahrungen gemacht in der Praxis, ich habe mich an und für sich wohl gefühlt im Studium, und jetzt eigentlich (\*) das abzubrechen aus, aus einer anderen, aus, aus Gründen, die an einem anderen Ort gelagert sind, das ist ein bisschen, ja das ist dann nicht so, nicht gerade so ein toller Entscheid, aber ja. (Z. 469–475)*

An dieser Stelle wünscht sich Urs mehr Engagement seitens der Hochschule, insbesondere seitens der Aufnahmekommission. Seine aktuelle Lebenslage und bisherige berufliche Erfahrungen hatte er ja schon in den Bewerbungsunterlagen dargelegt. Er sei nicht für ein Einzelgespräch eingeladen worden, was er am Anfang als gutes Zeichen interpretiert habe, nämlich als Beweis, dass sein «Portfolio schon gereicht hat» (Z. 281–282), gut genug war. Inzwischen findet er, die Kommission hätte ihn auf potenzielle Schwierigkeiten aufmerksam machen müssen:

*Also als Kommission hätte ich jetzt erwartet von der Hochschule, dass da irgendeiner von diesen Mit (...) Mitgliedern, dass einer sagt: Uh, der hat aber auch noch einen kühnen Plan. Also, mit dem wollen wir reden. Wir wollen ihn vielleicht auf ein paar Sachen aufmerksam machen. Es könnte noch Schwierigkeiten geben. Also dort war ich ein bisschen überrascht, dass grad in einem Studienlehrgang, wo ähm, wo man durch ein Auswahlverfahren geht, wo man viel von seinem persönlichen Leben bisher, seinem Ziel und Motivationen darlegt, dass man dort quasi durchgeleitet, aufgenommen wird, und dann eigentlich, ähm, vor grossen Herausforderungen steht. Das (...) also dort habe ich mich gefragt, wo ist da der Part von der Hochschule, von der Fachhochschule, die diese Auswahlverfahren macht, wer ist für das Studium geeignet, und für wen ist es auch überhaupt machbar. Also das ist ja auch, das muss ja beides stimmen, oder. Und dort erwarte ich vielleicht, oder hätte ich erwartet, dass dort jemand vielleicht proaktiv gewesen wäre und mir gesagt hätte, ähm: Sind Sie sich dessen bewusst, dass ...? (Z. 283–298)*

In Bezug auf das Studium wünscht sich Urs auch ein Studienmodell, das für Quereinsteiger mit grösserer Berufserfahrung geeignet wäre.

Mit zwei Studienkollegen hat Urs noch Kontakt am Arbeitsplatz, mit den anderen nur bei zufälligen Treffen. Seine Integration mit Mitstudierenden sei aber von Anfang an erschwert gewesen, gibt er im Interview an – nicht nur aufgrund der beiden längeren Pausen, sondern vor allem wegen seiner väterlichen und beruflichen Verpflichtungen. Urs hätte sich gerne mehr am Studienleben beteiligt, versichert er – nach dem Unterricht «noch etwas trinken gehen» (Z. 491) oder zusammen lernen –, das sei aber leider nicht infrage gekommen. Das habe er schon zu Beginn des Studiums in Kauf genommen:

*Also ich habe eigentlich gewusst, dass, wenn ich in die Fachhochschule gehe, dass (...) also das Input entgegennehme und dann zische ich wieder ab, auf Deutsch gesagt, und ähm, von daher gesehen, ist da jetzt auch nicht irgendwie noch eine Verbindung da. (Z. 506–510)*

Anderen Studierenden, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, würde er empfehlen, schon vor dem Studium dessen Machbarkeit in Hinblick auf Finanzen und Arbeitspensum zu prüfen. Auch zeitliche Faktoren sind wichtig. Um sich «*dem Studium öffnen*» (Z. 526) zu können und Leistungen zu erbringen, sei Zeit und Musse nötig. Insbesondere wenn potenzielle Studierende Elternpflichten hätten, müssten sie die Situation genau analysieren.

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Urs noch im Jugendheim. Der Arbeitgeber hofft immer noch auf eine Lösung, die es erlauben würde, Urs weiter zu beschäftigen.

## **5.2 Falldarstellungen – Absolventinnen und Absolventen**

### **5.2.1 Fabienne – «Ich bin auch der Überzeugung, dass man nicht allein studieren kann, dass es auch keinen Sinn macht, weil der Austausch ist sehr wichtig»**

Fabienne begann ihr Studium in Sozialer Arbeit 2008 und schloss nach sieben Semestern ab. Sie hat ein Vollzeitstudium absolviert.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 37 Jahre alt.

Auf die Frage, wie sie auf die Idee gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, berichtet Fabienne zunächst über verschiedene Tätigkeiten ausserhalb des sozialen Bereichs, denen sie als Selbstständige nachging. Einen wichtigen Meilenstein stellte die Arbeit mit emotional verwaahlerten Jugendlichen dar, die sie als Vertretung punktuell übernahm. Das weckte ihr Interesse für soziale Themen.

Fabienne arbeitete anschliessend mit geistig zurückgebliebenen Kindern. Diese Berufserfahrungen sorgten für eine gewisse Verwirrung in Bezug auf ihre berufliche Zukunft. Ihr gelernter Beruf schien ihr im Vergleich zum sozialen Bereich plötzlich nicht mehr attraktiv. Sie nahm eine Berufsberatung in Anspruch.

Das offizielle Ergebnis bestätigte nur ihren Wunsch, der sich schon während der Tests herauskristallisiert hatte. Fabienne wollte Sozialarbeiterin werden. 2008 begann sie ein Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit.

Auf die Frage, wie sie den Einstieg ins Studium erlebt habe, erklärt Fabienne, es sei ein Schock gewesen.

Trotz ihrer langjährigen Aus- und Weiterbildungserfahrung fühlte sie sich orientierungslos. Sie hatte das Gefühl, ihr «System» sei «*in alle Richtungen explodiert*» (Z. 161). An die Grösse der Studiengruppen war sie nicht gewohnt, denn ihre früheren Aus- und Weiterbildungen hatten in kleineren Gruppen stattgefunden. Bisher hatte sie immer mit Gleichaltrigen gelernt. Als Person in den Dreissigern gehörte sie im Studium zu einer Minderheit.<sup>34</sup> Es fiel ihr nicht leicht, unter diesen Umständen neue Kontakte zu knüpfen, obwohl sie früher damit nie Probleme hatte, wie sie im Interview betont. Auch die hochschulische Lernmethodik war für sie ungewöhnlich. Sie braucht den Diskurs, will Lerninhalte verstehen. Sie weigerte sich, auswendig zu lernen:

*Ich kam hierhin, und die Grundlagenmodule waren auswendig zu lernen. Und verstehen musstest du es aber nicht. Das war nicht der Anspruch, und das hat mich extrem entsetzt, also weil ich dachte, wenn du mit Menschen arbeiten willst, dann musst du verstehen, was du machst. (Z. 97–101)*

Für die jüngeren Studierenden stellte das Auswendiglernen-Müssen aber kein grosses Problem dar, wie sie feststellen musste. Im Studium wurde diese Haltung offenbar positiv sanktioniert. Ihr jedoch war diese Einstellung fremd, sie nahm dadurch den Altersunterschied noch deutlicher wahr. Die älteren Studierenden teilten dagegen ihre Auffassung, sie kann sich gut an die damals herrschende negative Stimmung erinnern.

<sup>34</sup> In jeder Kohorte ist ein Grossteil der Studierenden zu Beginn des Studiums weniger als dreissig Jahre alt. Personen zwischen 19 und 24 Jahren machen ca. 60 Prozent aller neu eintretenden Studierenden aus. Personen zwischen 25 und 30 Jahren sind durchschnittlich mit 25 Prozent vertreten (vgl. Studierendenstatistik Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2008–2104).

Das erste Semester bleibt in ihrer Erinnerung eine schwierige, von Verwirrung geprägte Zeit. Fabienne deutet an dieser Stelle nochmals ihre Studienmotivation an: Sie wollte Sozialarbeiterin werden, *«wollte diesen Beruf erlernen, musste da einfach durch»* (Z. 54). Mit der Zeit gelang es ihr, erste Kontakte zu knüpfen und neue Beziehungen aufzubauen. Sie braucht den Austausch, wie sie im Gespräch mehrmals erwähnt, und ist überzeugt, nur auf diese Weise sei eine persönliche Weiterentwicklung überhaupt möglich:

*Ich bin auch der Überzeugung, dass man nicht allein studieren kann, dass es auch keinen Sinn macht, weil der Austausch ist sehr wichtig, finde ich. Also auch für die persönliche Weiterentwicklung und die Reflexion über das Verbalisieren und auch andere Meinungen sich anhören und so weiter. (Z. 60–64)*

Die Aussage verweist darauf, dass Fabienne vom Studium auch Reflexions- und Diskussionsgefässe erwartet. Diese seien in der Sozialen Arbeit von hoher Relevanz, wie sie während des Interviews wiederholt betont. Nach der schwierigen Orientierungsphase wurde ihr auch langsam klar, wie das *«System»* (Z. 301) funktioniert, die Bewältigung des Studiums fiel ihr nun leichter. Für sie spielen die Netzwerke im Studium eine wichtige Rolle, ohne Austausch sei das Studium nicht durchführbar.

Während des Studiums musste Fabienne etliche Probleme verkraften. Sie musste sich einer Operation unterziehen, bei der ein grosses Risiko einer Behinderung bestand. Die Befürchtungen der Ärzte bewahrheiteten sich glücklicherweise nicht, allerdings hinderte die danach folgende Rekonvaleszenz stark ihre Alltagsbewältigung und erschwerte deutlich das Studium.

Auch die schmerzhaft Trennung, die Fabienne in dieser Zeit durchleben musste, kostete sie viel Kraft. Ihr Kind nun allein zu erziehen, arbeiten und gleichzeitig studieren zu müssen, stellte eine grosse organisatorische und psychische Herausforderung dar.

In dieser schwierigen Zeit erwies sich ihre persönliche Einstellung als grosse Hilfe. Fabienne erkennt den Wert von Lebenskrisen für die eigene Weiterentwicklung. Auf die Frage, was ihr geholfen habe, die Belastung auszuhalten, antwortet sie:

*mein Charakter und auch, ähm, biografische Erfahrungen, wo ich weiss, nach jeder Krise geht es dir erstens besser, und zweitens hast du dich weiterentwickelt. (Z. 184–186)*

Eine enorme Hilfe war für sie ihr soziales Netzwerk, das sie immer gepflegt hat. Im Kontakt zu bleiben, ist für sie sehr wichtig, so konnte sie einen stabilen Freundes- und Familienkreis aufbauen. Auf die Unterstützung ihrer Eltern konnte sie immer zählen, sei es bei der Betreuung des Kindes oder bei den Haushaltsarbeiten in der Zeit nach der Operation. Auch Mitstudierende, besonders die mit Kindern, standen ihr jederzeit zur Seite. Sie hat das Gefühl, sie sei nicht allein, und ist froh, auf diese Ressourcen zurückgreifen zu können.

In schwierigen Momenten suchte sie das Gespräch mit Mitarbeitenden der Hochschule nicht. Reglemente und Grundsätze des Bachelor-Studiums waren ihr vertraut. Sie kannte ihre Rechte, wusste, welche Beratungs- und Hilfsangebote sie in Anspruch nehmen könnte. Davon musste sie keinen Gebrauch machen, nur ein Modul musste sie verschieben. Alle anderen Leistungsnachweise erbrachte sie, trotz gesundheitlicher Beschwerden und Mehrfachbelastung, mit grosser Hartnäckigkeit und fristgerecht. Auf dem Weg zum Ziel half ihr auch der grosse Elan, mit dem sie studierte. Die Frage, ob sie jemals mit dem Gedanken an Abbruch gespielt habe, verneint sie:

*Nein, weil alles, was ich mache, mache ich mit Leidenschaft. Und die Leidenschaft ist eine, ähm, eine Batterie für mich. (Z. 289–290)*

Besonders am Anfang des Studiums sei es ihr nicht leichtgefallen, den Sinn einiger Aufgaben und Leistungsnachweise zu erkennen, wie sie im Interview zugibt. Sie sei ihnen aber mit Geduld und Vertrauen nachgegangen, habe sich auf die dahinterstehenden hochschulischen Konzepte verlassen. Sie war überzeugt: Irgendwann würde sie deren Nutzen und daraus resultierenden Lerngewinn verstehen können. Das studentische Portfolio, ein Modul, dessen Sinn die meisten Studierenden infrage stellen, ist für Fabienne ein sehr wichtiger Teil des Studiums und der persönlichen Entwicklung. Die damit verbundene Reflexionsarbeit, die Studierende während sechs Semestern leisten, sei für die spätere Arbeit mit Menschen von grosser Bedeutung. Auch eigene Stärken kämen während des Denkprozesses besser zum Vorschein. An dieser Stelle wird ersichtlich, wie wichtig das Vertrauen, das Fabienne in die Hochschule setzt, bei der Bewältigung des Studiums war:

*Und gewisse Sachen, die hab ich dann einfach akzeptiert, das gehört jetzt einfach dazu, ich werde den Sinn schon irgendwann begreifen ((lacht)), wenn ich ihn jetzt noch nicht sehe. (Z. 325–328)*



Ihre Leistungsnachweise wollte sie auf möglichst hohem Niveau erbringen. Oft behinderten sie dabei aber die ungünstigen Konstellationen bei Gruppenarbeiten. Sie nahm es in Kauf, war sich bewusst, dass sie sich nur auf eigene Ressourcen verlassen konnte, wenn sie einen guten Endeffekt erreichen wollte. Dies kritisiert sie im Laufe des Gesprächs:

*Was mich aber extrem, also (?) was mich total generot hat, sind Gruppenarbeiten. Also wirklich, da hab ich, da hab ich sämtliche Gruppen durch gute Noten geschleppt, das ((lacht)) weil ich einfach mein Ziel hatte. Ja, und, ähm, und ich find es erstaunlich, wie unfähig angehende Sozialarbeiter sein können in Gruppenarbeiten ((lacht)). Ja. Wo, ja, also das war wirklich der, der Killer. Und ich, ich hab gedacht, ich werde asozial. (Z. 335–341)*

Die grösste Herausforderung für Menschen, die sich in einer schwierigen Lage befinden, liege darin, eigene Hemmungen zu überwinden, meint Fabienne. Das hochschulische Hilfsangebot findet sie optimal. Auch die Möglichkeit, mal eine Studienpause zu beantragen, stehe den Studierenden zur Verfügung. Unterstützung in Anspruch zu nehmen, stelle allerdings für Betroffene oft eine unüberwindbare Hürde dar, wie ihre Erfahrungen zeigten. Wenn Studierende in Schwierigkeiten geraten, müssten sie sich zusätzlich noch mit eigenen Schamgefühlen auseinandersetzen. Trotz der Belastung würden sie versuchen, das Studium um jeden Preis selbstständig zu bewältigen, und dabei oft auf ihre Grenzen stossen. Diese Strategie hält Fabienne nicht für empfehlenswert:

*Ich finde auch, dass man sich nicht schämen sollte, wenn man mal ein Semester Pause braucht. Es haben ja, zum Beispiel einige haben Kinder oder Schicksalsschläge, oder es bricht auch vielleicht teilweise etwas aus der eigenen Biografie auf, oder, dass man da nicht, nicht einfach durchzieht, dass durchgezogen ist. (Z. 356–360)*

An der Hochschule schätzt Fabienne eine gute Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden, was auch Studierende wahrnehmen könnten, genauso wie die Leidenschaft und Freude, mit der die Dozierenden ihrer Arbeit nachgehen. Auch eine respektvolle Kommunikation betrachtet Fabienne als grosse Stärke der hochschulischen Kultur. Die Mitarbeitenden seien nicht anonym, sie würden von den Studierenden als Persönlichkeiten erlebt. Diese Aspekte sollten unbedingt zukünftig bewahrt werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Fabienne Teilzeit.

### **5.2.2 Hans – «Mut haben zu fragen. Sich auf keine, keinesfalls zurückziehen, Kontakte knüpfen, Netzwerk schaffen, auf die Dozierenden zugehen, Beratung in Anspruch nehmen»**

Hans nahm das Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit im Herbstsemester 2008 auf und schloss es nach sieben Semestern ab. Er begann erst ein Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung und wechselte später ins Vollzeitstudium.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 42 Jahre alt.

Auf die Frage, wie er auf die Idee gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, berichtet Hans erst über abgeschlossene frühere Aus- und Weiterbildungen mannigfaltiger Art. Er verfügt auch über lange, vielfältige Berufserfahrung. Als er Mitte dreissig war, wurde er Vater zweier Kinder. In dieser Zeit kam bei ihm der Wunsch nach einer beruflichen Neuorientierung auf. Hans stiess auf ein Stelleninserat im sozialen Bereich, das sein Interesse weckte. Erfahrungen im sozialen Bereich hatte er schon gesammelt, er hatte nämlich im Rahmen des Zivildiensts jedes Jahr in einem Altenheim gearbeitet.

Er erkundigte sich also über Ausbildungsmöglichkeiten in diesem Gebiet und absolvierte diverse Schnupperlehren. Schliesslich fand er auch eine Ausbildungsstelle und nahm 2008 eine studienbegleitende Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit auf. Aus heutiger Perspektive sieht Hans diese Ausbildungsform als «*die heftigste Variante*» (Z. 47) in Anbetracht seiner familiären Verpflichtungen.

Der Studienbeginn stellte für Hans eine grosse Herausforderung dar, zumal er die letzte Ausbildung vor langer Zeit abgeschlossen hatte. Auf frühere Erfahrungen konnte er auch nicht zurückgreifen, vieles war kompliziert, nicht verständlich, er musste viel nachfragen. Seinen Eindruck von dieser Phase schildert er wie folgt:

*Das erste halbe Jahr war ich riesig am Schwimmen, ich wusste gar nicht, wo und wie. Neue Anforderungen, erst mal ankommen, was wird, was kommt überhaupt, wie sieht das aus mit dem Studienplan, wie ist das genau geregelt? Ähm, die ganze Praxisausbildung, was wird gefordert, was muss man da abliefern? Zuerst mal den Auftrag verstehen, oder. Verstehen, was will die Schule, was sind die Anforderungen und wie transferiert man das Ganze in die Praxis und zurück. (Z. 475–482)*

Das erste Semester war vor allem von grosser Unsicherheit geprägt, Hans versuchte, sich an den neuen Studienalltag anzupassen. Aufgrund seines Alters

und seiner Familienverpflichtungen unterschied er sich deutlich von der Mehrheit der Studierenden. Der Unterschied war auch während der Vorlesungen spürbar. In den letzten Reihen, in denen Hans Platz nahm, wurde über das Wochenende und Freizeitaktivitäten diskutiert, wurden Zeitungen gelesen, wurde gespielt. Hans fühlte sich wie ein «Fremdkörper» (Z. 60). Die jüngeren Studierenden, scheinbar nicht am Unterricht beteiligt, waren anschliessend aber in der Lage, dessen Inhalte wiederzugeben. Er hingegen brauchte dazu eine hohe Konzentration. Dies irritierte ihn. Er habe eine eigene Lernstrategie entwickeln müssen:

*Also ich musste mich selber hochfahren auf das Level, also wie kannst du jetzt eigentlich das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden und für dich das herausfinden, was brauchst du für Werkzeuge? Ähm, wie, wie funktionierst du eigentlich, kannst du funktionieren im Studium? (Z. 67–71)*

Eine der ersten Prüfungen bestand Hans nicht, es sei «ein Blackout» (Z. 99) gewesen. Während der Sommerpause musste er für die Nachprüfung lernen. Dies sei eine schwierige Phase gewesen, in der er mit Angst, Unsicherheit und dem Druck umgehen lernen musste. Der Erfolg bei der Nachprüfung war für ihn der entscheidende Moment, in dem er sich im Studium sicher zu fühlen begann. Er entschied sich allerdings, das Modul «Lernstrategien im Studium» zu besuchen, um das Risiko eines Prüfungsmisserfolgs in Zukunft zu minimieren. Im Unterricht präsent zu sein, Kontakt mit Dozierenden zu haben, wurde für ihn zu einer Priorität. Nur auf diese Weise habe er das vermittelte Wissen erwerben und aufarbeiten können.

Zu Beginn des Studiums kannte Hans niemanden, schnell knüpfte er aber neue Kontakte. Seine Strategie bestand darin, sich kleinen, neu sich bildenden Gruppen anzuschliessen. Er suchte auch nach jedem Unterricht das Gespräch. Austausch mit anderen Studierenden und gegenseitige Hilfe bzw. Arbeitsteilung gehöre zu den wichtigsten Erfolgsfaktoren im Studium, wie Hans im Laufe des Interviews mehrmals betont.

Zu Beginn des Studiums – in der Zeitspanne, die Hans mit «Aussieben» assoziiert – zeigt sich seiner Meinung nach, wer dem Druck im Studium gewachsen ist. Während der Orientierungsphase wird auch die Richtigkeit der Studien- und Hochschulwahl bestätigt oder infrage gestellt. Hans konnte in dieser Etappe die Studienabbrüche einiger Mitstudierender erleben:

*Das merkt man auch am Anfang, wo viele abgebrochen haben, das waren eher so ruhige, verschlossene Typen, die nicht so den Zugang hatten zu anderen, oder so. Eher so zurückhaltend. (Z. 444–446)*

Im Rückblick stellt Hans nochmals fest, dass die studienbegleitende Praxisausbildung die schwierigste Ausbildungsform sei. Das Studium mit Berufstätigkeit und Elternschaft in Einklang zu bringen, stelle eine grosse Herausforderung dar und sei mit Mehrfachbelastung verbunden.

Hans versuchte, seine Arbeit mit Studium und Vaterschaft zu vereinbaren. Aufgrund von Leistungsnachweisen musste er allerdings auf vieles verzichten bzw. Kompromisse eingehen. Aber das Semesterende fällt jeweils auf den Januar, was während des Studiums beispielweise seine Teilnahme am Weihnachtsfest verhinderte. Seine Partnerin arbeitete in mehreren Jobs, damit die finanzielle Lage der Familie stabil blieb. Beide wünschten sich keine Fremdbetreuung für ihre Kinder, eine zusätzliche Herausforderung. Dies alles führte zu einer Krise in der Partnerschaft. Aus Zeitmangel verloren sich die beiden aus den Augen; auch einmal etwas zu zweit zu unternehmen, scheiterte an der Arbeitsbelastung. Familiäre Verpflichtungen erschwerten auch den Studienalltag. Während die anderen Studierenden nach den Vorlesungen ihre Freizeit gemeinsam gestalten konnten, musste er schon die Kinder betreuen. Aus diesem Grund baute er gute Beziehungen mit anderen Studierenden auf, die ebenfalls Elternpflichten hatten. Auf das Verständnis und die Unterstützung dieser –spärlichen – Personen konnte er immer zählen. Glücklicherweise konnte sich Hans auch auf die Familie verlassen. Besonders bei Krankheit der Kinder standen ihm und seiner Partnerin die Grosseltern zur Seite. Die Beziehung selbst überdauerte die Studienzeit allerdings nicht.

Während des Studiums verlor Hans viele soziale Kontakte, wie er im Interview einräumt. Denn die Ausbildung hatte für ihn erste Priorität. Der Freundeskreis beschränkte sich auf ein paar wenige Personen, die Zeit für Kontakte war begrenzt, wichtiger wurde deren Qualität. Hans hält das aber für einen natürlichen Prozess, seine Interessen hätten sich ja auch geändert.

Besonders im ersten Semester habe er mit dem Gedanken an einen Studienabbruch gespielt, gibt Hans im Verlauf des Interviews zu. In schwierigen Momenten, als er das Studium aufgeben wollte, hätten ihm aber andere Studierende zur Seite gestanden. Sie hätten ihm bewusst gemacht, wie viele Ressourcen er schon investiert hatte, um studieren zu können. Sie hätten ihn auch

an sein Umfeld und eventuelle negative Auswirkungen erinnert. Mit ihrer Hilfe habe er die Bedenken überwunden. Die anderen hätten ihm die Kraft gegeben, es nochmals zu probieren. Unterstützend sei auch der Gedanke gewesen, dass er alle seine bisherigen Ausbildungen erfolgreich abgeschlossen hatte. Das habe ihm ein Gefühl von Sicherheit gegeben. Auch seine Fähigkeit, Prioritäten zu setzen, sei im Studium von zentraler Bedeutung gewesen.

Auch Unterstützung von den Dozierenden in schwierigen Momenten sei sehr wichtig. Hans erinnert sich an eine Situation, in der er einer Dozentin eines Abends eine verzweifelte E-Mail schrieb. Ihre umgehende Antwort habe motivierend gewirkt, er habe sich ernst genommen gefühlt. Allein die Präsenz der Dozentin war die grösste Hilfestellung:

*Irgendwie allein schon, dass sie so schnell geantwortet hat oder dass sie so präsent war und mir zurückgeschrieben hat, ähm, habe ich selber angefangen, an dem Problem oder was es dann immer war, herumzubasteln, bis es dann eigentlich gar nicht mehr nötig war. Also es war so wie die Präsenz, einerseits das Wissen, dass sie da ist, und andererseits die Präsenz, dass sie sofort kommt, ich glaub, das ist so ein Punkt, nicht warten müssen, sondern ernst genommen werden. Das ist glaub ich ein wichtiger Punkt. Dann Antwort bekommen. Das Ernst-genommen-Werden. Dass Interesse von anderer Seite da ist, die das Problem wahrnehmen können oder die, die pressant wahrnehmen können, das war ein Punkt. Ich hab das (...) ich bin dann nicht mehr zu ihr, ich hab ihr geschrieben, dass es sich erledigt habe, ja ich, ich hab mich bedankt, aber das war für mich so ein Punkt, da, da ist was da. (Z. 645–657)*

Auch die unverzüglichen Rückmeldungen der Bachelor-Leitung weiss Hans im Rückblick sehr zu schätzen. Das Gefühl, bei Problemen und Fragen nicht alleingelassen zu werden, sei sehr wichtig, erklärt er mehrmals im Verlauf des Gesprächs.

Hans kommunizierte den Dozierenden seine Bedürfnisse immer offen. Er habe Glück gehabt, da er immer auf Verständnis und Empathie gestossen sei, auch wenn er Termine wegen Mehrfachbelastung nicht einhalten konnte. Transparenz findet er sehr wichtig, die Dozierenden seien auf schwierige Situationen sensibilisiert, meint Hans. Hochschulangebote wie Studierendenberatung seien ihm bekannt gewesen, er habe sie aber nie in Anspruch genommen, er habe die Probleme selber bewältigen können.

Auch seine Ausbildungsinstitution sei ihm in dieser Zeit sehr entgegengekommen. So konnte Hans beispielweise von flexibleren Arbeitszeiten profitieren, was ihm im Hinblick auf seine familiären Verpflichtungen eine grosse Unterstützung bedeutete.

Nach vier Semestern wechselte Hans ins Vollzeitstudium. Dies sei ein Moment des «*ersten Durchatmens*» (Z. 432) gewesen. Zu dieser Zeit nahm er an einer Projektwerkstatt<sup>35</sup> teil. Selbstständige Zeitplanung, Verantwortung für ein eigenes Projekt wirkten befreiend. Mit der Zeit spürte Hans, dass seine Aufnahmekapazität zunahm, als ob er «*in einen anderen Modus*» (Z. 292) einsteigen würde. Er hätte das ganze Studium in Form von studienbegleitender Praxisausbildung nicht durchhalten können, räumt er im Gespräch ein.

Entscheidend in der ersten Phase des Studiums sei es, ein Netzwerk aufzubauen und um Hilfe bitten zu können, meint er aus heutiger Perspektive. Bei Problemen umgehend den Kontakt mit anderen Studierenden suchen, bei Abwesenheit Unterlagen verlangen, das würde er allen empfehlen. Im Studienalltag seien gute Beziehungen äusserst wichtig, das zeigten seine Erfahrungen:

*Der Austausch, der rege Austausch, Austausch da, Austausch da, privat überall Austausch, über, über das Thema. In der Praxis, viel Gespräche führen, viel Fragen haben, den Mut haben zu fragen. Sich auf keine, keinesfalls zurückziehen, Kontakte knüpfen, Netzwerk schaffen, auf die Dozierenden zugehen, Beratung in Anspruch nehmen ... (Z. 574–578)*

Ebenso wichtig für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums sei es aber, sich nicht zu schämen, immer Fragen zu stellen. Es sei normal, dass am Anfang alles unverständlich scheine. Sich Zeit geben können und Geduld haben sei die beste Strategie, es komme sicher ein guter Zeitpunkt. Sich belohnen, sich «*etwas Gutes*» (Z. 403) tun, auch einmal eine Auszeit nehmen, selbst wenn es nur ein Abend wäre, oder sich etwas leisten, all dies erlaube es, die nötige Distanz zu gewinnen und sich zu entspannen.

<sup>35</sup> Modul BA133 – «Projektwerkstatt» – Studierende führen in selbstständigen Projektteams ein Auftragsprojekt der Praxis der Sozialen Arbeit durch (vgl. Modulverzeichnis Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit).

Dass der Theorie-Praxis-Bezug, der am Anfang nicht immer erkennbar ist, erst mit der Zeit transparent wird, hat Hans erst im Laufe des Studiums erkannt:

*Am Anfang merkt man, sind es die Teile, die sind so weit auseinander, und dann kommt das erst so nach ein oder zwei Jahren, wenn man dann merkt, wie die Teile auf einmal zu einer Kugel zusammenschmelzen. Das braucht einen Moment, oder das sind auch, ist auch wieder ein Punkt, die Erkenntnisse, das: Ach so – jetzt kann man Verknüpfungen machen, ach so, jetzt, so. (Z. 224–229)*

Aus heutiger Perspektive würde Hans anderen Studierenden empfehlen, die Machbarkeit des Studiums genau zu prüfen. Damit meint er nicht nur finanzielle Aspekte, was bei familiären Verpflichtungen freilich besonders wichtig sei. Nötig sei auch eine Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit, um von der Studienwahl und der beruflichen Perspektive überzeugt zu sein.

In guter Erinnerung behalte er bestimmt interessante Vertiefungsrichtungen und die Praxisnähe der Ausbildung. Auch immer noch bestehende Freundschaften wisse er zu schätzen. Das studentische Portfolio, auch wenn es sehr viel Aufwand bedeutet, findet Hans sehr hilfreich, vor allem im Hinblick auf die spätere Arbeit.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Hans eine 80-Prozent-Stelle in der Praxisorganisation, in der er die Ausbildung absolviert hat.

### **5.2.3 Petra – «Das, was mir geholfen hat, einfach, ich habe die Realität gesehen ohne Diplom»**

Petra begann ihr Studium in Sozialer Arbeit 2011 und schloss es nach fünf Semestern ab. Sie begann ihr Studium als studienbegleitende Praxisausbildung und wechselte dann ins Teilzeitstudium.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Petra 46 Jahre alt.

Auf die Frage, wie sie dazu gekommen sei, Soziale Arbeit zu studieren, berichtet Petra, das sei ihr Traumberuf. Sie ist vor 25 Jahren in die Schweiz gekommen und arbeitet schon seit mehr als 20 Jahren im sozialen Bereich. Neben einer langjährigen, vielfältigen Erfahrung zählt sie auch zahlreiche Weiterbildungen zu ihren Stärken, wie sie im Interview erklärt. Vor dem Studium habe sie selbstständig gearbeitet, was allerdings mit einer gewissen finanziellen Unsicherheit verbunden war. Wie sie bei der Suche nach einer Festanstellung schnell merken konnte, reichte nur ihre Expertise dafür nicht. Wenn ein Diplom als

Bestätigung einer Berufsqualifikation fehlt, steht das jeder erwünschten Anstellung entgegen:

*Ich habe eine Festanstellung gesucht, und da war einfach dieser Druck, ähm, das Interesse war da, die Chefs haben immer da gesagt, ja, wir würden sehr gern mit ihnen arbeiten, aber Sie haben leider dieses Grundstudium, das Diplom nicht, und das ist ein Problem. Wir wollen das, aber die Direktion erlaubt das nicht. (Z. 34–38)*

Petra entschied sich, den erforderlichen Hochschulabschluss zu erwerben. Das würde eine grosse Herausforderung darstellen, so viel war ihr bewusst, nicht in erster Linie aufgrund ihres Alters, vielmehr ihrer familiären Verpflichtungen wegen.

Petra ist zweifache Mutter und einzige Ernährerin der Familie. Während des Studiums würde ihre finanzielle Situation enger, das musste sie in Kauf nehmen. Auch die Zeit, die sie Kindern und Haushalt widmen könnte, würde knapp werden.

Nach einem intensiven Bewerbungsprozess fand Petra einen Ausbildungsplatz und konnte an der Hochschule für Soziale Arbeit eine studienbegleitende Praxisausbildung beginnen. Glücklicherweise wurde ihre Berufserfahrung als erstes Praktikum anerkannt, was sie etwas Zeit gewinnen liess. Dennoch war es für sie eine organisatorische Herausforderung, Studium, Arbeit und Familienleben unter einen Hut zu bringen. An den permanenten Schlafmangel und die Mehrfachbelastung in dieser Zeit erinnert sie sich heute noch lebhaft.

Die Rolle einer «normalen Studentin» (Z. 111) zu übernehmen, erwies sich für Petra zu Beginn als problematisch. Sowohl der merkliche Altersunterschied als auch langjährige berufliche Expertise erschwerten den Austausch mit anderen Studierenden. Petra kannte aber das Gefühl des «Anderssein», da sie nicht aus der Schweiz stammt. In Gruppendiskussionen versuchte sie, sich möglichst zurückzuhalten und die anderen zu Wort kommen zu lassen. Sie war froh, auf diese Ressourcen zurückgreifen zu können, die besprochenen Themen kannte sie bereits aus dem Berufsalltag.

Dennoch bleibt der Studieneinstieg als sehr schwierige Phase in Petras Erinnerung. Sie geriet in Panik, zweifelte, ob sie den Anforderungen des Studiums gerecht werden konnte. Sie hatte den Eindruck, trotz fachlicher Expertise müsse sie



«von null anfangen» (Z. 122). In dieser Phase spielt sie auch mit dem Gedanken an Abbruch. Deutsch ist nicht Petras Muttersprache, was eine zusätzliche Herausforderung darstellte. Besonders wissenschaftliche Texte zu lesen bzw. zu erfassen, nahm viel Zeit in Anspruch.

Grosse Sorge bereiteten ihr in dieser Zeit auch finanzielle Schwierigkeiten. Sie bekam keine staatliche Unterstützung, keine Stipendien. Mit ihren zahlreichen Zusatzqualifikationen und ihrer beruflichen Erfahrung brauche sie kein abgeschlossenes Studium, um arbeiten zu können, hiess es. Diese Begründung war für Petra schwer nachvollziehbar. Mit dem fehlenden Diplom war ja jede Absage begründet worden. In dieser Zeit lebten sie und ihre Familie am Existenzminimum. Sie habe heute noch Schulden, erklärt sie im Gespräch. Glücklicherweise wurden ihr am Ende des Studiums zweimal Gebühren erlassen. Dieses Entgegenkommen der Hochschule weiss sie sehr zu schätzen. Der Erlass eines Meilensteines aufgrund ihrer langjährigen, umfangreichen Berufserfahrung liess sie auch wertvolle Zeit gewinnen. Sie wollte das Studium möglichst schnell abschliessen und sich vom enormen Druck und der Mehrfachbelastung befreien – und vor allem auch Zeit fürs Familienleben zurückgewinnen. Die Flexibilität und Hilfsbereitschaft der Bachelor-Leitung hält sie für die grösste Unterstützung, die sie in dieser schwierigen Zeit bekommen hat.

Parallel zum Studium war Petra berufstätig, konnte somit das erworbene Wissen in der Praxis gleich ausprobieren und anwenden. Diese Möglichkeit sieht sie als grössten Gewinn des Studiums:

*Ich war parallel mein erstes Praktikum, es war gut, ich konnte das gleich anwenden. Wenn etwas neu war, konnte ich das gleich anwenden. Konnte ich mich gleich mit Theorien auseinandersetzen, von daher für mich war es wirklich so ausgezeichnet. Entweder hat es das bestätigt, was ich wusste, oder hab ich mich weiter damit auseinandergesetzt und ein bisschen weiter erweitert (...) Für mich war es wirklich perfekte Kombination. Ich konnte meine Schwächen stärken und dann die Stärken noch stärken, ((lacht)) bestätigen, ich weiss es nicht. Von daher jetzt denke ich, ähm, jetzt fühl ich mich auch, was neueste Wissen anbelangt, sehr gut. (Z. 546–561)*

Petra ist sich dessen bewusst, dass sie ihr Fachwissen dank der Ausbildung auf den neuesten Stand bringen konnte. Das war nicht nur für sie ein Gewinn, auch ihre gerade in die Studienwelt eintretenden Kinder konnten und können von ihrer Erfahrung viel profitieren.

Nach Kontakten mit anderen Studierenden gefragt, antwortet Petra, ihre Priorität sei ein möglichst schneller Studienabschluss gewesen, am Austausch mit Mitstudierenden sei sie nicht besonders interessiert gewesen, nicht nur aus Zeitmangel. In ihrem Alter hätten die Kontakte mit anderen Studierenden nicht mehr so viel Bedeutung.

Endlich über ein Diplom zu verfügen, als Bestätigung ihrer Expertise, war für Petra die grösste Motivation während des Studiums. Nach zahlreichen Misserfolgen im Berufsleben erkennt sie den Wert dieses Dokumentes, wie sie im Interview mehrfach betont. Zugang zu höheren Lohnstufen sei nur mit einem abgeschlossenen Studium möglich. Auch während Krisen habe sie das Ziel nie aus den Augen verloren. Sie wusste, es war die einzige Möglichkeit, sich besser in der Arbeitswelt zu positionieren.

*Wenn Sie mich fragen, also, wie ich das geschafft habe, ähm, es ist ähm, ich bin seit 25 Jahren in der Schweiz. Ich habe sehr viel Schwierigkeiten gehabt ohne Diplom, ohne Diplom. Ich habe genügend darunter gelitten und, ähm, ich habe (...) Das, was mir geholfen hat, einfach, ich habe die Realität gesehen ohne Diplom (...) Das hat mich motiviert. Und ähm, habe gesagt, okay, lieber jetzt, mach alles, was du kannst. (Z. 226–233)*

Zur Zeit des Interviews verfügt Petra bereits über das Diplom, was ihr erlaubt, sich während Lohnverhandlungen souverän zu zeigen. Das bringt ihr Erleichterung und ein Sicherheitsgefühl:

*Jetzt bin ich einfach ruhiger geworden, lockerer geworden. Früher war ich keine Diplomatin, hatte ich Angst, die Arbeit zu verlieren, die Stelle zu verlieren, und was ist ja, ich mein, man muss ja alles in sich hineinfressen. Es war schwierig, Akzeptanz hat es auch nicht sehr viel gefunden, weil Migrantin und dann gibt es sowieso (Macht von vielen aus?). Es ist so viel Unterspielungen. Selbst wenn du sehr viel Wissen hast. Diplom ist Antwort, zu das. Qualifikation sind Antwort. Leider ist es so, leider. Und eben ich bin dann dadurch ruhiger geworden, weil jetzige Anstellung nicht alles ist. Es gibt mehr Möglichkeiten. Jetzt bin ich berichten mich, eben dadurch, dass Sozialarbeit jetzt alle diese soziale Berufe jetzt zusammen gekommen sind. Das finde ich sehr toll. Kann ich mich überall melden, bewerben. Wenn es mit einem nicht klappt, dann klappt es vielleicht mit dem anderen. Es gibt einfach viele Möglichkeiten. Das hat mich extrem befreit, ich bin sehr an Freiheit gedacht und diese innere Unruhe, diese innere Gefangenheit, jetzt zu wissen, das Leben, du hast noch so viele Möglichkeit und das spüren auch die anderen. Menschen sind so. (Z. 496–512)*

Anderen Studierenden würde Petra empfehlen, immer das Ziel vor Augen zu behalten, was eine gute Planung auf Jahre hinaus erfordere. Sich in schwierigen

Momenten Unterstützung zu holen und Motivationsquellen zu suchen, sei ebenfalls sehr hilfreich für einen erfolgreichen Studienabschluss.

Der Hochschule würde Petra empfehlen, bei Aufnahmeverfahren mehr auf psychische Gesundheit der Kandidatinnen und Kandidaten zu achten. Eine Krankheit konnte sie selber bei einer Mitstudentin erkennen. Ob die Hochschule in diesem Fall eingreifen solle, habe in der Gruppe Diskussionen ausgelöst, erinnert sie sich. Jede Person solle die Chance auf eine Ausbildung bekommen, meint sie, aber manche Störungen könnten gefährlich sein. Besonders im sozialen Bereich, wo die Betroffenen im Kontakt mit der Klientel Macht ausüben könnten. Als Beispiel nennt sie Sucht oder Borderline-Persönlichkeitsstörung. Es sei für sie schwierig, bei dieser Problematik die Grenzen der Verantwortung der Hochschule festzusetzen. Bei gewissen Krankheiten könne ein Studium sogar eine therapeutische Rolle spielen, ist Petra überzeugt. Dennoch müsse diese Frage bei der Aufnahme genauer analysiert werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews bewirbt sich Petra intensiv. Sie will mehr verdienen als bisher, was mit dem Diplom endlich möglich ist.

#### **5.2.4 Simon – «Ich wurde fast raus, also wurde fast, ähm (...) also aus der Schule ausgeschlossen»**

Simon nahm das Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit im Herbstsemester 2009 auf und schloss es nach neun Semestern ab. Er entschied sich für die Variante «Studienbegleitende Praxisausbildung». Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 26 Jahre alt.

Soziale Arbeit zu studieren, dazu hat sich Simon nach zahlreichen beruflichen Tätigkeiten und Praktika entschieden. Zunächst hatte er sich für einen handwerklichen Beruf interessiert, dann aber in ein anderes Arbeitsgebiet gewechselt. Er wollte Lehrer werden, schloss deshalb die Diplommittelschule ab und absolvierte Praktika in diesem Bereich.

Mit der Zeit war er immer mehr davon überzeugt, dass ein sozialpädagogisches Studium ihm eher entsprechen würde. Er trat eine Stelle in einer Jugendorganisation an. Nach dem Militärdienst arbeitete Simon auf einer Pflegestation und anschliessend im Kinderheim. Die letzten Tätigkeiten bestätigten seinen Wunsch, sich in die soziale Richtung zu entwickeln.

Er entschied sich für die studienbegleitende Praxisausbildung. Diese Form der Ausbildung sei für seine Bedürfnisse optimal gewesen:

*Das war für mich, ich bin nicht der Typ, der ein, ein Theoretiker, also ich bin nicht, auch hatte ich genug von nur Schule, und auch wollte ich nebenbei noch etwas verdienen. Meines Erachtens war die praxisbegleitende einfach Ausbildung für mich jetzt die beste, da ich Beruf und Theorie gleichermassen verbinden konnte. (Z. 41–46)*

Der Studienbeginn bleibt Simon als sehr anstrengende Phase in Erinnerung. Er arbeitete parallel zum Studium zu hundert Prozent, was eine enorme Bürde und organisatorische Herausforderung darstellte. Gleichzeitig versuchte er, in den ersten beiden Semestern so viele Module wie möglich zu belegen, um Zeit für die späteren, schriftlichen Arbeiten zu gewinnen. Dies verursachte viel Stress, auch in der Familie. Private Probleme erwähnt Simon im Interview aber nur am Rande. Er gibt in seiner Schilderung nur zu verstehen, dass die Beziehung zu seiner Frau in dieser Phase stark belastet war. In dieser Zeit führte Simon viele Gespräche mit seinem Ausbilder in der Praxis, um optimal Prioritäten zu setzen.

Im Interview gibt Simon zu, er sei zu Beginn vor der Hochschule enttäuscht gewesen, was er, zusammen mit anderen Studierenden, den Modulleitenden auch offen kommunizierte. Er moniert vor allem die unverhältnismässige Belastung der Studierenden mit studienbegleitender Praxisausbildung. Sie sollten dieselben Anforderungen wie Vollzeitstudierende erfüllen und die gleichen Leistungen erbringen, obwohl sie meist zu 70 bis 100 Prozent arbeiten würden. Das rufe bei Studierenden ein Gefühl von Ungerechtigkeit hervor:

*Also wir empfanden es als ziemlich viel, also einfach die Aufgaben, also Selbststudium, dann zu Hause, vor allem im [Name des Moduls], weil wir da irgendwie von 200 Seiten, wissenschaftliche Seiten lesen mussten auf nächste Woche und wir einfach nicht wussten, wie, wie kriegen (...) wie machen wir das, einfach von der Zeit her, die meisten, die arbeiten dann wirklich fast jeden Tag, haben dann einen Freitag, und dann muss es dann alles, ja oder, man hat Nachtdienst und muss dann noch für die Schule arbeiten, das ist zum Teil einfach nicht machbar für jeden. Und dann wir haben auch am Anfang, zu Beginn auch nicht verstanden, wieso wir Praxisbegleitende die gleichen Anforderungen hatten wie die Vollzeitstudenten, welche ja unserer Meinung nach damals, ähm, gleich viel machen mussten wie wir und gleich viel Schule hatten, also oder weniger, weil sie mehr Schule hatten wie wir in der Woche und wir einfach noch zusätzlich noch 70 Prozent arbeiten mussten, so. Und ähm, es ist ja von der Schule gegeben, maximal 70 Prozent, mindestens 50 Prozent, und das findet man einfach nicht, also wir waren alle um die 70 Prozent angestellt, die meisten auch noch 100 Prozent von dem also so. Ja, es ist schon ziemlich viel. Da waren wir, waren wir zu Beginn ziemlich enttäuscht auch von der Schule. (Z. 82–100)*

2008 wurde das hochschulische Curriculum umgestaltet. Simon hatte das Gefühl, die Hochschule befinde sich im Umbruch, worauf die permanenten Änderungen hingewiesen hätten. Er und andere Mitstudierende fühlten sich vernachlässigt, als ob sie «*Versuchskaninchen*» (Z. 112) wären.

Er erinnert sich noch genau an Spannungen zwischen den Praxisorganisationen und der Hochschule. Arbeitsverträge und andere hochschulische Anforderungen seien in der Praxis auf Widerstand gestossen. Aus diesem Grund bekamen Studierende auch in der Praxisorganisation oft keine Unterstützung. Das habe sich seither geändert, die Hochschule unternehme inzwischen viel, um mit der Praxis eine gute Zusammenarbeit zu pflegen.

Seine körperliche Belastbarkeit beurteilt Simon als hoch, psychisch allerdings fiel es ihm schwer, den Stress des Studienalltags zu bewältigen. Grosse Sorgen bereiteten ihm seine sprachlichen Kompetenzen. Er hatte den Eindruck, das Niveau seiner schriftlichen Arbeiten genüge den hochschulischen Erwartungen nicht. Dies wiederum hatte zur Folge, dass er jeweils mit Schreiben bis zum letztmöglichen Abgabetermin wartete. Es sei ihm jeweils äusserst schwergefallen, mit der Arbeit zu beginnen, gesteht er im Interview, was zu diversen Verzögerungen geführt habe.

Die Lage verschärfte sich, als Simon ein Modul nicht bestand. Da er den Leistungsnachweis bis zum letzten Moment hinauszögerte, schrieb er die Arbeit unter grossem Zeitdruck. Es fehlten Zeit und Raum für die Rückmeldung des Tutors, was eine ungenügende Note zur Folge hatte. Mit der Wiederholung des Moduls wartete Simon bis zum letzten Studienjahr. Obwohl das Thema ihm schon vertraut war und die formalen Kriterien diesmal weniger streng waren, konnte er sich erneut nicht dazu aufraffen, mit Schreiben anzufangen. Er gab die Arbeit zu spät ab und bestand das Modul zum zweiten Mal nicht, was einen Ausschluss vom Studium nach sich ziehen konnte. Diese Zeit war von Niedergeschlagenheit und Angst geprägt:

*Ich wurde fast raus, also wurde fast, ähm (...) also aus der Schule ausgeschlossen, und dann musste ich dann Einsprache, und das war so ein wenig so eine Zeit, wo ich dachte, ja, jetzt ist es dann (...) Jetzt habe ich fünf Jahre eigentlich für nichts gemacht und das hängt dann an diesen drei Punkten. (Z. 171–175)*

Zum Glück bekam er in dieser Zeit von der Bachelor-Leitung viel moralische Unterstützung, aber auch klare praktische Hinweise, wie er weiter vorgehen

konnte. Es wurden ihm aber keine falschen Hoffnungen gemacht, die Lage sei ernst, hiess es. Diesen transparenten Umgang weiss er noch heute zu schätzen, wie er im Interview betont. Die Entscheidung, dass er sein Studium fortsetzen durfte, brachte grosse Erleichterung.

Simon nahm Studierendenberatung in Anspruch, von der er viel profitierte. Auch der Betreuer seiner Bachelor-Thesis zeigte Verständnis für die schwierige Situation und war bereit, ihm mehr Zeit einzuräumen.

Auch die Praxisorganisation kam ihm in dieser schwierigen Phase entgegen. Er durfte weiterhin bleiben, allerdings unter gewissen Bedingungen. Er musste künftig alle Leistungsnachweise rechtzeitig und erfolgreich erbringen. Sein Lohn wurde zwar gekürzt, was seine finanzielle Situation komplizierte. Trotzdem war er sehr dankbar. Sein Praxisausbildner unterstützte ihn, auch das ganze Team stand ihm zur Seite. Dank dem grossen Engagement der Organisationsleitung korrigierte nun eine Mitarbeiterin seine schriftlichen Arbeiten und terminierte die einzelnen Ziele. Diesmal schrieb er die letzten Arbeiten rechtzeitig.

Während des Studiums spielte Simon ein paar Mal mit dem Gedanken, die Ausbildung aufzugeben, vor allem während des anstrengenden ersten Studienjahrs, als er von einem Kollegen erfuhr, wie das Studium an einer höheren Fachschule konzipiert war. Diese Ausbildung schien ihm mehr praxisorientiert zu sein, er erwog deshalb sogar einen Wechsel. Die Vorteile eines Bachelor-Abschlusses überwogen jedoch, und so setzte er das Studium fort. Das Thema eines eventuellen Wechsels beschäftigte ihn erneut in der letzten Studienphase, als unklar war, ob er das Studium abschliessen konnte. Nach der positiven Entscheidung der Bachelor-Leitung stand ein Wechsel oder gar Abbruch indessen nicht mehr zur Debatte.

In guter Erinnerung behält Simon die praktischen Module, etwa zu den Techniken der Gesprächsführung, die er für den Praxisalltag als zentral erachtet, aber ebenso die Kunst der freien Rede bzw. Rhetorik. Auch eher theoretische Module wie Sozialpolitik, Sozialmanagement oder Personalführung waren aus Simons Sicht ein grosser Gewinn für die eigene Entwicklung.

Anderen Studierenden, die im Studium auf Schwierigkeiten stossen, würde Simon empfehlen, die Studienplanung etwas gelassener anzugehen, als er dies getan hat. Er selbst sei sehr belastbar, nicht für jede Person wäre ein vergleichbarer

Weg realistisch gewesen. Während der ersten schwierigen Phase des Studiums sollten Studierende versuchen, nicht nachzugeben:

*Aber zurückblickend im (...) ich empfehle jedem Studenten, der bei uns neu anfängt, diese Zeit halt einfach auszuhalten, denn es wird ja wirklich besser nach den ersten zwei Jahren. (Z. 74-76)*

Darüber hinaus sollten die Studierenden mit Flexibilität und Offenheit auf häufige Änderungen im Curriculum reagieren; allerdings erinnert sich Simon noch heute daran, wie schwierig das damals war.

Personen, die vielen Freizeitaktivitäten nachgehen, empfiehlt Simon, solche Aktivitäten während des Studiums etwas zu reduzieren. Es könne schwierig sein, alles miteinander in Einklang zu bringen. Vor allem die studienbegleitende Praxisausbildung lasse nicht sehr viel Freiraum.

Der Hochschule würde er empfehlen, den Studierenden mehr praxisorientierte Module anzubieten, vor allem zu Techniken, die die Unsicherheit angehender Sozialarbeiter/innen reduzieren könnten. Erst im Praxisalltag stelle sich heraus, wie ein sicheres Auftreten, passende Gestik oder Körperhaltung jede Konfliktsituation beeinflussen könnten.

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Simon in der Praxisorganisation, wo er seine Ausbildung absolviert hat. Mit dem Bachelor-Abschluss eröffnen sich für ihn neue, attraktivere Berufsperspektiven.

### 5.3 Fallübergreifende Analyse

In allen zwanzig Gesprächen, die ich für diese Studie geführt habe, fragte ich zu Beginn nach der Studienmotivation und wie die Interviewten die erste Phase des Studiums erlebt und bewältigt hatten. Alle Befragten beschrieben ferner Schwierigkeiten, die sie im Studium und ausserhalb zu überwinden hatten, Hürden, die eine potenzielle Gefahr für die Fortsetzung des Studiums darstellten. Anhand der Interviews lassen sich zum einen Faktoren herauskristallisieren, die einen Studienerfolg – die erfolgreiche Bewältigung aller Anforderungen, die zum Studienabschluss führt – begünstigen. Ebenso können Kombinationen von Aspekten identifiziert werden, die womöglich eine Abbruchentscheidung zur Folge haben.

#### 5.3.1 Studienmotivation

Der Zugang zum Studium in Sozialer Arbeit ist in der Regel subjektiv geprägt (Harmsen 2004: 323), dabei spielen die in der Biografie vermittelten Normen und Werte eine wesentliche Rolle. Die Absicht, anderen zu helfen, ist ein verbreitetes Motiv im Kontext Sozialer Arbeit (Müller-Hermann 2012: 225). Die Entscheidung für die Soziale Arbeit wird auch durch ein in Kindheit und Jugend verinnerlichtes Wertesystem (religiös und säkular) beeinflusst (a. a. O.: 248).

Die Befragten deuten ihre Studienmotivation rückblickend als Ergebnis früherer Erfahrungen, sei es im persönlichen Umfeld oder in beruflichen Tätigkeiten. Kontakte mit Professionellen können ebenfalls Impulse liefern. Während Franziska, Gabriela, Helene oder Igor von positiven und Interesse weckenden Erfahrungen im Vorpraktikum erzählen, verweisen Lars oder Wolfgang auf inspirierende Erlebnisse im Ausland. Der Weg in die Soziale Arbeit kann auch über Enttäuschung mit der bisherigen Tätigkeit führen oder über das Gefühl, ausgebrannt zu sein, worauf die Interviews mit Urs, Ludwig oder Stephan hinweisen. Naheliegender ist der Schluss, dass angehende Studierende der Sozialen Arbeit nach Sinn suchen und hoffen, diesen im Studium und dann im sozialen Bereich zu finden. In ihren Antworten auf die Frage, wie sie auf die Idee gekommen seien, Soziale Arbeit zu studieren, verweisen manche Studierende auf eine starke innere Überzeugung, wie sie sich beispielsweise aus dem Interview mit Gabrielle rekonstruieren lässt:

*Ja, für mich ist es wirklich was, was über die Jahre hin gewachsen ist in meinem Leben. Ich hab als Teenager schon mich beschäftigt mit dem Lebenswerk von Doktor Tom Panado,*



*der hat im 19. Jahrhundert in Grossbritannien Heime für Strassenkinder aufgebaut, nachdem er entdeckt hat, dass es Strassenkinder überhaupt gibt. Es war ihm davor unbekannt, und das hat mich sehr bewegt als Teenager, ist mir dann auch in meinem Leben nochmals begegnet, in einem ganz anderen Zusammenhang, das hat mich also nochmals wach gemacht auch. Mhm, und dann ist in mir so der Wunsch entstanden, selber so eine Arbeit kennenzulernen. Auch aus dem Gedanken raus, ich hab eine, wie soll ich sagen, in Führungszeichen wohlbehütete Kindheit erlebt, habe mich wohlgefühlt in meinem Zuhause bei meinen Eltern und meinen Geschwistern, und dann war das so ein bisschen ja, ich möchte auch ein bisschen was davon abgeben. (Z. 13–26)*

Das Gefühl, etwas «abgeben» und helfen zu wollen, thematisieren auch andere Studierende. Im Interview mit Franziska können Adressatinnen und Adressaten konkret definiert werden:

*Bei den Jugendlichen habe ich gemerkt, dass ich mega gern mit ihnen arbeite, dass ich auch in diesen Bereich möchte, weil nachher kann man so ein bisschen so etwas auf den Weg mitgeben. Und das war das, was mich eigentlich wirklich dazu bewegt hat, in die soziale Richtung zu gehen. Und dann aber auch jetzt mit Jugendlichen ihnen gewisse Sachen erleichtern zu können oder andere Wege aufzuzeigen. (Z. 34–40)*

### **5.3.2 Beginn des Studiums**

Der Studienbeginn stellt, trotz meist starker Motivation, für Studierende grundsätzlich eine grosse Herausforderung dar. Neue Begrifflichkeiten, eine Fülle an organisatorischen Informationen und noch fehlende soziale Kontakte mit Kommilitonen und Kommilitoninnen erschweren den Einstieg ins Studium spürbar. Die Studierenden können meist nicht auf frühere Erfahrungen zurückgreifen, sie müssen sich mit einem neuen Umfeld und dessen Normen und Regeln auseinandersetzen. Deutlich wird in den Interviews der Wunsch nach Bezugspersonen bzw. einer Bezugsgruppe. In Gegensatz zu den kleinen, vertrauten Gruppenkonstellationen, die Erstsemestrige von früheren (Weiter-)Bildungsstufen kennen, findet Unterricht nun in grossen Gruppen statt, was den Austausch erschwert (vgl. Bachmann et al. 1999: 106) und Anonymitätsgefühle zur Folge hat. Je nach Modul werden Studierende Gruppen neu zugeteilt, es kann sich so auch kein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Besonders Studierende, die 2008/2009 ins Studium eintraten, beschreiben eine grosse Unsicherheit, die im Zusammenhang mit dem Curriculum auch bei Dozierenden zu spüren war. Solche Eindrücke können aus den Interviews mit Roger, Stephan oder Igor rekonstruiert werden. Auf die Erfahrung der älteren, weiter im Studium fortgeschrittenen Kommilitonen und Kommilitoninnen können diese Erstsemestrigen nicht zurückgreifen, im Studium

hat sich zu viel geändert. Auch Mitarbeitende der Hochschule müssen sich neu orientieren, was Kommunikations- und Entscheidungsprozesse etwas strapaziert.

Wie sich übergreifend festhalten lässt, erlebten die befragten Studierenden die erste Zeit an der Hochschule als grosse Belastung. Gerade diese Phase ist für einen eventuellen Studienabbruch oder die Fortsetzung der Ausbildung entscheidend. Der Beginn des Studiums bzw. der Erfolg des ersten Semesters beeinflusst aber wesentlich den weiteren Studienverlauf (Brandstätter/Grillich/Farhofer 2006: 122). Berning und Schindler (1997: 420ff.) definieren den Anfang des Studiums als Zeit der Neuorientierung, eines Erprobens neuer Lebens- und Lernformen. Die Studierenden versuchen, sich mit dem gewählten Studienfach zu identifizieren und sich in die Lebenswelt des Studiums zu integrieren. Ihre Vorstellungen und Erwartungen werden mit der Wirklichkeit konfrontiert. Diese Zeitspanne wird u. a. als «*Transitionsphase*»<sup>36</sup> bezeichnet (Bachmann et al. 1999: 13; vgl. dazu auch Graf/Krischke 2004: 44). Jede Anpassung an neue Umstände fördert eine interne Restrukturierung und kann potenziell Krisensituationen auslösen. Gelingt es Studierenden nicht, diese Übergangsphase zu bewältigen, können daraus «*Beschwerden, psychische Störungen und körperliche Erkrankungen*» (a. a. O.: 13) resultieren. Dies wird besonders in Interviews mit Abbrecher/innen (Helene, Franziska) spürbar. So schildert Franziska ihre Erfahrungen aus dieser Zeit:

*Ich muss sagen, von Anfang an, dass ich diesen Stress hatte, dass ich diesen Druck hatte, und, ähm, damit überfordert war und dass ich nachher gemerkt habe, dass ich nicht mehr wie mich selbst sein kann. Und dass ich mega <zu> bin und verschlossen und so und dass ich ständig unter Druck bin, dass ich einfach immer das Gefühl habe, dass ich, sobald ich etwas anderes gemacht habe, ich sollte, ich sollte unbedingt dieses noch machen, ja, und irgendwie kam es dann doch zu nichts. (Z. 178–185)*

Insbesondere wissenschaftliche Themen erweisen sich für Studierende als problematisch, wie aus den Äusserungen der Befragten hervorgeht. Vor allem bei Abbrecher/innen wird deutlich, dass sie aufgrund der Informationen aus hochschulischen Informationsveranstaltungen verzerrte Vorstellungen vom Studium hatten. Zwar war ihnen bewusst, wie wichtig wissenschaftliche Module und Forschungsfragen im Rahmen des Curriculums sind; welches Gewicht solche Aspekte indessen wirklich besitzen, war ihnen zu Beginn des Studiums kaum

<sup>36</sup> Untersuchung «Ressourcen und Belastungen im Studium» an beiden Hochschulen Zürich: Universität Zürich und ETH Zürich 1994–1995.

bewusst. Wie in den Interviews auch deutlich wird, stehen theoretische Inhalte im Widerspruch zu den Erwartungen einiger Studierenden. Sie beginnen die Ausbildung in der Annahme, das «Rüstzeug» zu erwerben, das ihnen erlauben würde, den Anforderungen der Praxis zu genügen (vgl. dazu auch Harmsen 2004: 325). Den Sinn theoretischer Ansätze können sie zu Beginn des Studiums nicht erkennen. Das zeigt sich zum Beispiel im Interview mit Wolfgang:

*Ich kann einfach, wenn ich im Konflikt steh mit zwei Jugendlichen, die sich fast die Köpfe einschlagen, dann brauch ich solche Werkzeug, dass ich dann eingreifen kann. Und da nützen mir irgendwelche Theorien von Thiersch oder Sommerfeld oder sonst noch was, das nützt mir nix. (Z. 77–80)*

Während einige Studierende der Ansicht sind, die wissenschaftlichen Lerninhalte am Anfang des Studiums seien zu komplex, hätten sich andere allerdings mehr Herausforderung gewünscht. Besonders Studierende, die bereits über eine Ausbildung verfügten, äussern konkrete Erwartungen, kritische Bemerkungen oder Verbesserungsvorschläge mit Blick auf die Gestaltung des Studiums oder institutionelle Aspekte.

Da die Hochschule jährlich rund 300 Studierende in ein Studium aufnimmt, überlegen sich einige Befragte, ob das nicht zu einem Überangebot an Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt führen und welchen Einfluss dies aufs Lohnniveau haben könnte. Einige Interviewte fragen sich offen, ob der hohe Stellenwert des Fachhochschulabschlusses überhaupt bewahrt werden kann. Ebenso wird in diesem Zusammenhang eine Profilschärfung des Fachhochschulstudiums diskutiert. Eine Ausbildung an der Fachhochschule sollte aus dieser Sicht auf Stellen mit komplexerem Aufgabenbereich und höherer Verantwortung wie Führungspositionen ausgerichtet werden. Dafür, meint Stephan, müsse vielleicht die Anzahl der aufgenommenen Studierenden reduziert bzw. sollten die Anforderungen angehoben werden:

*Ich finde, da ist noch zu wenig, äh, eigenständige Positionierung der Fachhochschule, dass man wirklich sagt, wir machen ein anspruchsvolles Studium, das auch zahlenmässig weniger Leute machen, aber dafür grenzen wir uns ganz klar ab von, von eben den, den Lehrberufen oder so, also, also das habe ich auch ein bisschen gesucht, mehr akademische Herausforderung, irgendwie. (Z. 382–387)*

### 5.3.3 Praxisausbildung

Die Befragten erklären oft, dass sie versucht haben, die Lerninhalte gleich in der Praxis auszuprobieren oder umzusetzen. Spannungsverhältnisse, die daraus resultieren, können einerseits zu grosser Belastung führen, insbesondere für Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung. Sie befinden sich im Spagat zwischen den hochschulischen Anforderungen und an der Hochschule vermittelten Inhalten und dem Alltag der Sozialen Arbeit, den sie während der Ausbildung in der Praxis erleben. Andererseits ist ihnen der Kontext der hochschulischen Diskussionen bereits bekannt, weil die berufliche Tätigkeit und das Studium in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Vollzeitstudierenden und partiell auch Teilzeitstudierenden fehlt dieser Bezugspunkt. Im Gegenzug müssen sie im Hinblick auf die zeitliche Planung des Studiums weniger Kompromisse eingehen.

Aus solchen Spannungsverhältnissen können Studienabbrüche resultieren, wie das Beispiel von Igor zeigt. Seine Vorstellungen vom sozialpädagogischen Beruf entsprachen nicht der Realität der Institution, in der er seine Ausbildung machte. Der Umgang mit der Klientel im Heim stand im Widerspruch zu den Werten und Idealen, die ihm an der Hochschule und im Elternhaus vermittelt wurden. Dadurch entstand eine starke Dissonanz, die für ihn schwer auszuhalten war.

Probleme in der Praxisausbildung beeinflussten auch den Studienverlauf der Absolventinnen und Absolventen. Susanne erzählt von in der Praxis erlebtem Mobbing, das bei ihr fast zum Burn-out führte und in einen Abbruch des Praktikums mündete. Fehlende Betreuung, unrealistische Anforderungen, denen sie nicht genügen konnte, obwohl sie sich anstrengte, sowie das Verbot, bei anderen Mitarbeitenden Rat zu suchen, erzeugten eine äusserst belastende Atmosphäre, die sie nicht aushalten konnte. Auch Gabrielle berichtet von Konfliktsituationen in der Praxis, die sie viel Kraft und Energie gekostet hätten. Die Lerninhalte aus dem Studium durfte sie nicht in der Praxis ausprobieren. Ihre Ideen stiessen auf kein Verständnis, und sie hatte zu wenig Selbstvertrauen, um diese Ideen durchzusetzen. Sie geriet wegen fachlicher Meinungsverschiedenheiten in einen Konflikt mit dem Ausbildner, fühlte sich aber den Klientinnen und Klienten verpflichtet und konnte ihnen gegenüber die Sichtweise des Praxisausbildners nicht vertreten. Sie traute sich oft nicht, Widerstand zu leisten, aber nachgeben konnte sie ebenfalls nicht:

*Also ich weiss nicht, bin ja konfliktscheu und das, das fordert enorm viel Energie von mir, so was dann auszuhalten oder dann manchmal auch noch, also (...) dass ich mich dann*

*auch, wie soll ich sagen, ich bin ja auch oft die gewesen, die das angezettelt hat, aber ich, ich hätte es auch nicht einfach stehen lassen können in dem Moment, weil ich es einfach nicht vertreten konnte, auch den Klienten gegenüber. (Z. 345–351)*

Eigentlich hätte sie erwartet, dass die Arbeitsweise in der Praxisorganisation mit sozialpädagogischen Ansätzen, wie sie sie an der Hochschule kennengelernt hat, übereinstimmen würde. Dies war nicht der Fall, was sie enttäuschte. Zusätzlich fühlte sie sich persönlich angegriffen und verletzt. Diese Situation habe sie im ganzen Studium am meisten Energie gekostet, gibt sie während des Interviews an. In dieser Zeit schrieb sie ihre Bachelor-Arbeit. Sie wusste, sie würde dafür Ressourcen brauchen, deswegen gab sie oft nach. Allerdings war das für sie keine optimale Lösung.

Wie sich anhand der Interviews festhalten lässt, spielen Praxisorganisationen eine wichtige Rolle im Studienverlauf. Sie stellen einerseits Spannungsfelder dar, in denen Studierende die Lerninhalte umzusetzen versuchen – oder auch Konfliktgefässe. Andererseits bekommen aber Studierende dort auch oft Unterstützung, wenn sie aufgrund von hochschulischen Anforderungen bzw. persönlichen Problemen überfordert sind. Während Urs nur in der Arbeit Erholung von seinen Problemen finden konnte, erzählt Simon, wie sich sein ganzes Team engagierte, damit er sein Studium fortsetzen und es am Ende erfolgreich abschliessen konnte.

#### **5.3.4 Problembereiche und Belastungen**

Auf Mehrfachbelastung weisen vor allem Interviewte hin, die Schichtarbeit zu leisten hatten, was sich negativ auf ihre Gesundheit, das persönliche Umfeld und die Bewältigung des Studiums auswirkte. Nach einer Nachtschicht kämpfen Studierende mit Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit. Aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen fällt es ihnen oft auch schwer, an Gruppenarbeiten teilzunehmen.

Während des Studiums sind für die Studierenden oft die knappen Finanzen ein Problem. Besonders Studierende, die familiäre Verpflichtungen haben, alleinerziehend oder einzige Ernährer/in der Familie sind, erleben diese Zeit als äusserst schwierig. Petra, die als Einzige in der Familie arbeitet, gibt im Interview an, sie und ihre Kinder hätten während des Studiums am Existenzminimum gelebt. Nach dem Studium ist sie noch immer verschuldet. Auch Roger erklärt, er habe aufgrund des viel Zeit beanspruchenden Vollzeitstudiums und familiärer

Verpflichtungen finanzielle Schwierigkeiten in Kauf nehmen müssen. Urs, der die studienbegleitende Praxisausbildung absolvierte und diese u. a. aus finanziellen Gründen abbrach, verweist auch auf problematische Lohnverhältnisse im sozialen Bereich.

Einige Studierende hatten während des Studiums gesundheitliche Probleme zu verkraften, was eine Bewältigung des Studiums deutlich erschwerte. Sie – und das betrifft insbesondere Absolventinnen und Absolventen – versuchten, die verlangten Leistungsnachweise trotz Krankheit zu erbringen. Das liess sich jedoch ohne die Unterstützung von Kommilitonen und Kommilitoninnen im Studium und von Personen aus dem privaten Umfeld kaum bewerkstelligen. So berichtet Beatrice, dass die Erkrankung, wegen deren sie ins Spital eingeliefert werden musste, eine grosse psychische Belastung dargestellt und die Fortsetzung ihres Studiums gefährdet habe. Die Unterstützung durch Studienfreude war in dieser Zeit entscheidend, betont sie mehrfach während des Interviews. Als Beispiel für solches Engagement nennt sie Gruppenarbeiten, die ihr zuliebe im Spital stattgefunden hätten. Auch Fabienne war froh, auf persönliche Kontakte zurückgreifen zu können, als sie sich einer Operation unterziehen musste, die mit einem grossen Behinderungsrisiko verbunden war. Die Befürchtungen der Ärzte bewahrheiteten sich glücklicherweise nicht, allerdings behinderte die Rekonvaleszenzphase nach der Operation ihre Alltagsbewältigung beträchtlich. Ihr soziales Netzwerk war Fabienne eine grosse Hilfe.

Anhand der Interviews lässt sich festhalten, dass den Studierenden während des Studiums meist Partner oder Partnerinnen zur Seite stehen, die sie bei ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln unterstützen. Wie die Interviews mit Roger und Hans allerdings dokumentieren, geht die (Selbst-)Reflexion, die im Studium permanent stattfindet, auch mit einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst und mit eigenen Beziehungen einher. Das kann eine Partnerschaft auch auf die Probe stellen. Dazu Roger:

*Wenn es irgendwie einen Streit gibt, probiert man zu analysieren, warum jetzt und was hätte ich besser machen können, und dann hatte man vielleicht gerade ein Modell in der Schule durchgenommen, und dann denkt man, jetzt müssten wir doch und so (...) Und dann merkt man, es geht nicht, weil halt eben die privaten Geschichten sind irgendwie anders als berufliche Geschichten und so weiter, also. Es hat einfach zu Reibereien geführt halt, zu Reibungen, ähm, und ich habe wirklich das Gefühl, dass das vielen ähnlich ergangen ist, so, also von der Rückmeldung her. Während des Studiums gab es immer wieder so Situationen von Leuten, die, die eigentlich Ähnliches erzählt haben. Dass sie eben durch das (...) Ja, dass*

*sie sich auch selber vielleicht mal genauer angeschaut haben, oder, ja, warum bin ich da, wo ich bin, und passt diese Beziehung oder diese Person wirklich zu mir? Ist das wirklich das, was ich will? Ja. Und dann halt manchmal nein, und dann gibt es halt ein bisschen Stress, und das färbt sich dann auch wieder auf das Studium ab. Also wenn du grad im Stress bist im Studium und dann hast du grad noch irgendwie privat Stress, dann ist beides grad nicht so toll, so, ja. (Z. 191–201)*

Aus Mehrfachbelastung kann auch einmal ein Studienunterbruch bzw. Studienabbruch resultieren. Dies wird etwa in den Interviews mit Tanja und Gabriela ersichtlich, die auf ihr Studium zugunsten ihrer Familie und Kinder verzichtet haben. Am Anfang glaubte Gabriela noch, sie könne Familie, Arbeit und Ausbildung miteinander vereinbaren, musste dann aber ihre Pläne revidieren. Sie litt während der Schwangerschaft an Übelkeit, das Pendeln zwischen ihrem Wohnort und dem Studienort Olten war dadurch deutlich erschwert. Die Mehrfachbelastung wurde zu gross, wie sie nach der Geburt schnell merken musste. Auch die Schwangerschaft von Tanja komplizierte ihre Studiensituation wesentlich. Sie versuchte ebenfalls, Kinderbetreuung, Studium und Arbeit unter einen Hut zu bringen, musste aber schliesslich kapitulieren. Auffallend ist, dass ein Verzicht auf das Studium zugunsten der Kinderbetreuung in der Umgebung von Studienabbrecherinnen positiv aufgenommen wurde. Im Freundeskreis wurde eine solche Entscheidung als selbstverständlich betrachtet, Kindererziehung hat erste Priorität. Auch in der Familie wurde diese Lösung akzeptiert und als logische, vernünftige Wahl betrachtet. In der Praxis hingegen zeigten sich Vorgesetzte von Abbruchentscheidungen enttäuscht, selbst wenn sie sie nachvollziehen konnten. Die beiden Studienabbrecherinnen prüften zwar Möglichkeiten der Kinderbetreuung an der Hochschule bzw. ein Fernstudium. Weil solche Möglichkeiten aber nicht gegeben waren, fühlten sie sich der Familie verpflichtet und brachen das Studium ab. Auch wenn der Abbruch eine gewisse Wehmut verursacht, lässt sich aus den Interviews keine grosse Dissonanz rekonstruieren. Gabriela musste Prioritäten setzen und entschied sich «*natürlich*» (Z. 102) für Familie und Arbeit, Tanja konnte sich andere Optionen als einen Abbruch «*überhaupt nicht vorstellen*» (Z. 410). Eventuelle Diskussionen in der Familie bzw. der Ehe mit dem Ziel, andere Möglichkeiten zu prüfen, werden in den Interviews nicht thematisiert. Beide Frauen verfügen über eine Berufsausbildung oder Berufserfahrung. Dies verminderte zusätzlich ihre Motivation, das Studium fortzusetzen.

Auch wenn neue Familienmodelle hierzulande gerne diskutiert werden, ist die Realität der Kleinfamilie anders (Scherrer/Zumsteg 2015: 226). Erstens beeinflusst die Volkshochschule stark den Familienalltag (Mittagessen zu Hause, wenn es von der Schule nicht angeboten wird), zweitens steht Männern noch immer kein breites Angebot an Teilzeitstellen zur Verfügung. Darüber hinaus spielen Normalitätsvorstellungen eine wichtige Rolle. Für Tanja und Gabriela ist kaum vorstellbar, dass der Partner das Arbeitspensum reduziert, damit sie das Studium abschliessen können. Dies wäre auch mit Kosten verbunden, die sie nicht tragen können oder wollen. Väter werden ins Vollzeitverlaufsmuster gedrängt, Mütter ins Muster Familien- und Teilzeiterwerbsverlauf (a. a. O.: 228f.).

Eine Studienabbruchentscheidung kann aufgrund von konkreten, nicht erfüllten Erwartungen getroffen werden, wie sich aus den Interviews mit Stephan und Gisela rekonstruieren lässt. Beide waren im Studium schon fortgeschritten, als sie (nach dem zweiten bzw. dem vierten Semester) die Entscheidung trafen, an eine andere Hochschule zu wechseln. Während Stephan sich auf die Qualität der Lehre bezieht und angibt, ihm hätten die Lehrinhalte zu wenig intellektuelle Herausforderung geboten, berichtet Gisela von einer «*kühlen Atmosphäre*» (Z. 54), die ihrer Meinung nach an der Hochschule herrsche. Vor allem fehlten ihr im Studium Themen der soziokulturellen Animation. Stephan hat das Studium mit der Vorstellung aufgenommen, sein Wissen aus der früheren Lernzeit verknüpfen zu können. Er wollte die ökonomischen Themen mit der Problematik der Sozialen Arbeit in Verbindung bringen und so seine Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt stärken. Im Verlauf des Studiums stellte er aber fest, dass er sich mehr konzeptionelle, komplexere Inhalte gewünscht hätte. Übungen und Aufgaben, die er in der Praxis implementieren und ausprobieren sollte, schienen ihm zu anspruchslos, zu einfach – wenn er etwa mit einer Klientin eine Selbstreflexion in Bezug auf gemeinsames Kochen durchführen sollte, was er für lächerlich hielt. Er überlegte sich, ob ein Master-Studium seinen Erwartungen besser entsprechen würde. Seine hohen Ansprüche und der Wunsch nach Herausforderungen führt er auf sein Alter und frühere Berufs- und Lebenserfahrungen zurück. Beide, Stephan und Gisela, entschieden sich für eine andere Hochschule, weil die Ausbildung respektive die Studienrichtung ihren persönlichen Interessen besser entsprachen.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass jeder Abbruchentscheidung intensive Überlegungen vorangehen. Der innere Kampf beginnt manchmal schon kurz nach Studienbeginn, allerdings versuchen die Studierenden, ihre Bedenken zunächst zu



überwinden. Sie versuchen, die Ausbildung mindestens bis zu den ersten Prüfungen oder bis zum Ende des ersten Semesters fortzusetzen. Werden die Leistungsnachweise bestanden, sorgt das für eine kurze Zeit der Entspannung. Je nach Konstellation der Faktoren treffen die Studierenden ihre Entscheidung, das Studium abzubrechen, früher oder später, dabei planen einige zunächst nur eine Studienpause oder einen Unterbruch.

Die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Modelle beschäftigen sich mit dem Phänomen des Studienabbruchs. Besonders die Modelle von Spady und Tinto – schon in 1970er-Jahren in den USA entstanden – lassen sich indessen nicht unmittelbar auf den schweizerischen Hochschulkontext übertragen. In den USA leben Studierende zum Beispiel in einem Wohnheim auf dem Campus, was sich sicherlich auf den Grad der sozialen Integration auswirkt. In der Schweiz wohnen Studierende hingegen zum Teil noch im Elternhaus (43%), mit Partnern mit oder ohne Kinder (18%), mit anderen Personen (u. a. in Wohngemeinschaften – 25%) oder allein (14%) (vgl. Hauschildt et al. 2015). Solche Wohnformen könnten die Integration erschweren, insbesondere den Kontakt mit anderen Studierenden.

Übereinstimmung – «*normative congruence*» – zwischen Einstellungen, Zielen, Interessen und persönlichen Merkmalen der Studierenden und den Merkmalen und Erwartungen der hochschulischen Institution ist nach Spady (1970, 1971) zentral für soziale Integration und den damit zusammenhängenden Verbleib im Studium, ebenso wie Beziehungen mit anderen Studierenden («*friendship support*»). Insbesondere in den Interviews mit Abbrecher/innen liess sich eine fehlende Übereinstimmung mit hochschulischen Normen bzw. Erwartungen feststellen. Ausbildungskonzept und Gestaltung des Curriculum werden kritisiert (so von Stephan und Wolfgang), oder die Interessen der Abbrecher/innen stimmten nicht mit den tatsächlichen Lerninhalten überein (etwa bei Gisela, Helene und Franziska). Auch die von Ströhlein (1983) beschriebenen Diskrepanzen, die sich aus mangelnder Übereinstimmung zwischen Erwartungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Zielen der Studierenden einerseits und den Anforderungen und Rahmenbedingungen des Studiums andererseits ergeben, können aus diesen Interviews rekonstruiert werden. Fehlende gute Beziehungen mit anderen Studierenden schwingen bei fast allen Befragten, die das Studium abgebrochen haben, mit. Bei Absolventen und Absolventinnen spielt hingegen die Unterstützung von Mitstudierenden eine wichtige Rolle (so bei Beatrice, Hans oder Roger), auch ihre Interessen und Ziele stimmen mit denen der Hochschule überein (zum Beispiel bei Fabienne, Petra oder Gabrielle).

Die Bedeutung von ökonomischen Aspekten und Sozialsystemen (Tinto 1975) wird in allen Interviews sichtbar oder lässt sich rekonstruieren. Sowohl Abbrecher/innen als auch Absolventen und Absolventinnen schätzen ihre Studiensituation und Pläne anhand einer individuellen Kosten-Nutzen-Analyse ein (vgl. auch Ströhlein 1983: 49). Die bereits ins Studium investierten zeitlichen, finanziellen oder gesundheitlichen Ressourcen werden dem Nutzen der Ausbildung (Position auf dem Arbeitsmarkt, Relevanz für das weitere [Berufs-]Leben) gegenübergestellt. In Anlehnung an Ströhlein (1983) kann festgestellt werden, dass jedem Studienabbruch ein längerer Konfliktlösungsprozess vorangeht, während dessen Studierende Alternativen zum Studium prüfen

Wie die Ergebnisse früherer Studien zeigen, spielen bei einer Abbruchentscheidung in der Regel mehrere Faktoren eine Rolle. Selten ist nur ein Motiv ausschlaggebend, erst eine Kombination der Faktoren bildet die Grundlage einer solchen Entscheidung (Gold/Kloft 1991: 270ff.; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 288ff.; Pohlenz/Tinsner 2004: 55ff., 73ff.). Die Kombination von Faktoren und deren Gewichtung ist in der Regel von Individuum zu Individuum verschieden (Diem/Meyer 1999: 26ff.; Meyer et al. 1999: 77f., 117f.). Dies kommt auch in der vorliegenden Studie zum Ausdruck. Auch wenn sich anhand der Interviews jeweils ein Hauptmotiv rekonstruieren lässt, spielen beim Studienabbruch meist weitere Faktoren mit, etwa die familiäre Konstellation, gesundheitliche oder finanzielle Probleme oder Leistungsschwierigkeiten. Wie es mit Bezug auf das HIS-Modell rekonstruiert werden kann (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003): ist auch an der Hochschule für Soziale Arbeit der Studienabbruch als Prozess zu verstehen, der durch mehrere sowohl innere als auch äussere Bedingungsfaktoren beeinflusst wird. Eine besondere Rolle spielen bei den befragten Abbrecher/innen (unzureichende) Informiertheit und (abweichende) Erwartungen in Bezug auf das Studium. Wie die Ergebnisse ferner zeigen, beeinflussen psychische und physische Ressourcen, Studienmotivation und die beruflichen Einstellungen stark die Identifikation mit dem Studium und der Fachrichtung Soziale Arbeit, aber auch die spätere Leistung. Die von den referierten Autoren beschriebenen Lebensbedingungen der Studierenden werden in den Interviews oft thematisiert und wirken sich auf ihren Studienverlauf stark aus.

Die Abbruchentscheidung wird von gemischten Gefühlen begleitet, was aus den Äusserungen aller Abbrecher/innen ersichtlich ist. Einzelne Studierende beschreiben positive Empfindungen, wie Erleichterung oder Befreiung, andere thematisieren eher negative Emotionen wie Enttäuschung über sich selbst,

Unsicherheit, ob die Entscheidung richtig war, und Bedauern. Etliche Aussagen deuten auf eine tiefe Wehmut hin, die sich aber vor allem auf die Beziehungsebene richtet, auf abgebrochene Kontakte mit Studienkolleg/innen und -kollegen oder Klient/innen in der Praxis. Gegenüber Letzteren fühlen sich Abbrecher/innen oft verpflichtet, besonders wenn es gelungen ist, Beziehungen aufzubauen. Dies erschwert den Entschluss, das Studium und die Ausbildung in der Praxis abubrechen.

Die Option einer Wiederaufnahme des Studiums wirkt für Abbrecher/innen offenbar beruhigend. Sie können so ihr Studium beenden, ohne dass sie den Abbruch als Misserfolg oder Versagen darstellen oder erleben müssten. Das bringt eine gewisse Erleichterung, wie es zum Beispiel bei Beat zum Ausdruck kommt:

*Innerhalb von etwa fünf Jahren könnte man nochmals das Studium aufnehmen, und dieser Gedanke hat mich auch ein bisschen beruhigt, weil ich hab mir schon gedacht, es ist ja schon schade, ein Studium abubrechen, und ich bin ja auch jemand, der immer auch Sachen gesucht hat, die nicht einfach, habe mir Ziele gesteckt, die auch höher liegen. Und nicht einfach nur den Weg des geringsten Widerstandes, und daher hab ich mir schon Gedanken gemacht, dass ich mir das offen lasse, wenn vielleicht meine Situation sich auch beruhigt hat, ja, finanziell. (Z. 379–387)*

Wie in Kapitel 4 erwähnt, war eine meiner Ausgangsfragen, ob Männer, die sich in der Minderheit der Studierenden befinden, grössere Schwierigkeiten haben, sich zu integrieren. Dabei war auch zu prüfen, ob Männer Soziale Arbeit als traditionellen Arbeitsbereich für Frauen wahrnehmen und ob diese Stereotypisierung eventuell eine Identifikation mit dem Beruf erschwert. Diese Bereiche wurden von den Interviewpartnern jedoch nicht thematisiert. Für Frauen stellen Geburt und Kinderbetreuung während des Studiums eine grosse Herausforderung dar (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 45ff.). Dies zeigt sich an den Fällen von Tanja, Gabriela und Fabienne. Auf der Grundlage dieser drei Fälle kommen Belastungen, verbunden mit Schwangerschaft und Kinderbetreuung bzw. Alleinerziehung der Kinder, zum Ausdruck.

Mit Blick auf die höhere Abbruchsquote bei der älteren Studierenden (30 Jahre alt und mehr) wollte ich in meiner Studie rekonstruieren, ob dieses Merkmal eine Rolle im Studienverlauf spielt. Die Altersunterschiede werden zwar thematisiert (Fall von Hans, Urs, Fabienne oder Petra), allerdings im Kontext der verschiedenen Lernstrategien oder Lebens- und Berufserfahrung und nicht als Problembereich respektive Belastung.

### 5.3.5 Bewältigungsstrategien

Wie die Interviews dokumentieren, entwickeln Studierende, die auf Schwierigkeiten stossen – sei es im Studium, in der Praxisausbildung oder im privaten Leben –, Bewältigungsstrategien<sup>37</sup> mannigfacher Art. Diese Strategien werden von den Studierenden anhand meist konkreter Methoden oder Praktiken dargestellt. Eine dieser Strategien besteht darin, Hochschulangebote wie Studierendenberatung in Anspruch zu nehmen. Dabei haben Personen, die sich in einer schwierigen Lage befinden, allerdings eine psychische Barriere zu meistern: Sie müssen eigene Hemmungen überwinden und sich mit Schamgefühlen auseinandersetzen. Aus den Interviews lassen sich verschiedene Gründe rekonstruieren, warum es zu solchen Hemmungen kommt. Einige Studierende befürchten, sie könnten infolge der Beratung «abgestempelt» sein; dabei ist nicht klar, ob eine solche Reaktion seitens der Dozierenden oder Mitstudierenden bloss befürchtet wird oder ob es für die Ängste auch konkrete Gründe gibt. Andere versuchen, das Studium um jeden Preis selbstständig zu bewältigen, und stossen dabei oft an ihre Grenzen. Es kam vor, dass Befragte den Wunsch nach einer «unabhängigen», «neutralen» Beratung äusserten und sich auch an entsprechende Stellen im Kanton, in der Gemeinde oder Stadt gewandt hatten. Angst vor «Stigmatisierung mit gravierenden Nachteilen» kommt bei betroffenen Studierenden oft vor (Graf/Krischke 2004: 55). Sie versuchen, Probleme wie depressive Stimmung, Ängste oder mangelndes Selbstwertgefühl zunächst allein zu bewältigen. Dem liegt vielleicht eine Vermutung zugrunde, dass psychische Störungen ein in der Gesellschaft immer noch unerwünschtes Phänomen darstellen.

Dabei werden psychische Krankheiten in den Interviews mehrmals thematisiert und als zunehmendes gesellschaftliches Problem wahrgenommen. Diskutiert wird das Thema etwa im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren, aber auch im Kontext der Verantwortung der Hochschule für ihre Absolventinnen und Absolventen. Einige Störungen könnten ja durchaus gefährlich sein, in Anbetracht des Machtgefälles im sozialen Bereich. Gleichzeitig wird auf die therapeutische Funktion eines Studiums hingewiesen. Andererseits sind Studierende in der Praxis

<sup>37</sup> Der Begriff «Bewältigung» («Coping») kommt aus der Stressforschung (Mennemann 2000: 217): *«Bewältigung, als Prozess verstanden, kann drei Funktionen haben: die Veränderung belastender Umgebungsbedingungen, die Regulation von Emotionen und die kognitive Problemdeutungsveränderung. Bewältigungsformen lassen sich auf den Ebenen <kognitiv>, <konativ> und <emotional> unterscheiden.»* Dabei haben Handlungsmöglichkeiten des Individuums in der Krise eine zentrale Bedeutung.

oft mit psychisch kranken Personen konfrontiert und können dann nicht ausreichend auf Lerninhalte zurückgreifen. Diese Problematik könnte in mehr Modulen präsent sein und diskutiert werden.

Eine andere Strategie, die Studierende im Laufe des Studiums entwickeln, ist die offene Kommunikation. Es erweist sich als hilfreich, gegenüber Dozierenden bzw. gegenüber der Bachelor-Leitung die eigene Mehrfachbelastung zu thematisieren. Meistens stossen die Studierenden auf Verständnis und Empathie, wie die Interviews mit Hans, Roger oder Urs dokumentieren. Auch wenn zum Beispiel Termine wegen Überforderung nicht eingehalten werden können, ist Transparenz wichtig, und die Dozierenden seien ja auf schwierige Situationen durchaus sensibilisiert.

Wichtig sei, Schwierigkeiten überhaupt zu thematisieren, auch wenn es sich unangenehm anfühle, davon ist Roger überzeugt:

*Vor allem viel reden, das hat mir extrem viel geholfen, die Probleme benennen und, und ja, versuchen, das zu lösen, nicht einfach die Faust im Sack machen und, und mitnehmen, sondern wirklich versuchen, solche Sachen zu lösen. Weil das, eben grad, weil es so ein persönliches Studium ist, wenn du dich verkrampfst, dann kriegst du eine Blockade, und dann geht es nicht mehr vorwärts. (Z. 398–403)*

Achtsamer Umgang mit psychischen oder körperlichen Ressourcen ist eine weitere Bewältigungsstrategie. Gabrielle, die aufgrund der Konfliktsituation in der Praxis sehr belastet war, verfasste in dieser Zeit ihre Bachelor-Arbeit. Sie wusste, dass sie dafür Energie und Kraft brauchen würde, deswegen gab sie oft nach, um einen Konflikt nicht weiter eskalieren zu lassen und die eigenen Kräfte zu schonen. Auch Beatrice war sich schnell bewusst, dass ihre psychischen Ressourcen während ihrer Krankheit begrenzt waren, und entwickelte daher eine passende Lernstrategie. Wenn sie in guter Verfassung war, nutzte sie jeden Augenblick optimal, um die Leistungsnachweise zu erbringen:

*Ich habe auch, zum Beispiel an meiner Bachelorarbeit habe ich geschrieben, wenn ich in guter Verfassung war. Es gab Zeiten, wo ich geweint habe, und es gab Zeiten, wo es mir besser ging, und dann habe ich genau gewusst, jetzt muss ich schreiben, jetzt, jetzt bin ich in guter Verfassung, und jetzt muss ich schreiben, und wenn es mir schlecht ging, dann habe ich auch gewusst, jetzt kann ich nicht, denn jetzt kommt nichts Gutes raus. (Z. 143–148)*

Eine der zentralen Strategien, die Absolvierende für den Studienerfolg einsetzen können, besteht darin, dem hochschulischen System zu vertrauen, was

etwa Fabienne zum Ausdruck bringt. Sie konnte den Sinn von Aufgaben und Leistungsnachweisen während des Studiums nicht immer klar erkennen. Sie ging ihnen aber mit Geduld und Vertrauen nach, verliess sich auf die dahinterstehenden hochschulischen Konzepte. Irgendwann würde sie Nutzen und Gewinn für ihre persönliche Entwicklung erkennen können, davon war sie überzeugt. Auch für Hans war der Sinn einiger Lerninhalten am Anfang des Studiums nicht erkennbar. Erst mit der Zeit wurde ihm klar, wie er das erworbene Wissen zuordnen sollte.

Mit Verweis auf Tinto (1975) und Ströhlein (1983) lässt sich festhalten, dass Studierende im Verlauf ihres Studiums eine Kosten-Nutzen-Analyse («need and press»-Konzept) durchführen. Die Option eines eventuellen Studienabbruchs wird mit Blick auf die schon investierten Ressourcen und auf vorhandene Alternativen geprüft. Studierende wählen diejenige Alternative, die aus ihren Augen attraktiver ist und/oder als realistischer erscheint, auch in einer langfristigen Zukunftsperspektive (*Zukunftsaussichten* – vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Ökonomische Aspekte kommen in den Interviews mit Tanja und Gabriela zum Ausdruck, wenn sie die Kosten der Kinderbetreuung und den Zeitaufwand für Lernen und Pendeln Vorteilen des Studiums gegenüberstellen. Ein Verzicht auf Erwerbsarbeit zugunsten des Studiums kam für beide aus finanziellen Gründen auch nicht infrage. Petra und Roger waren dagegen bereit, während der Ausbildung grosse finanzielle Einbussen in Kauf zu nehmen, weil sie im Abschlussdiplom der Fachhochschule eine Garantie für einen besseren Lohn sahen. Simon, der in einem schwierigen Moment als Alternative eine andere Hochschule prüfte, oder Hans, der mit Abbruchgedanken spielte, stellten fest, dass sie schon zu viele Ressourcen ins Studium investiert hatten. Diese Überlegungen halfen ihnen, die Schwierigkeiten zu überwinden. Gesundheitliche Kosten, in Form von permanentem Stress, Krankheit oder Schlafproblemen, trugen deutlich zur Abbruchentscheidung von Urs und Helene bei. Die Beweggründe, die sie nennen, legen den Schluss nahe, dass der Abbruchentscheid als Selbstschutzstrategie umgesetzt wurde. Stephan traf die Abbruchentscheidung im Hinblick auf seine Berufsperspektiven und hoffte, nach dem anderen Studium bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

### 5.3.6 Ressourcen

Die wichtigste Ressource während des Studiums stellt ein guter Kontakt zu den Mitstudierenden dar (Bachmann et al. 1999: 97f.). Andere Autoren messen sozialen Kontakten allgemein grosse Bedeutung bei, wobei vor allem formale und

informelle Beziehungen mit Lehrpersonen und Beziehungen mit anderen Studierenden gemeint sind (Kolland 2002: 175ff.). Je besser solche Beziehungen sind, gepaart mit Interesse an freiwilligen Hochschulaktivitäten, desto grösser sind die Chancen auf Studienerfolg. Fehlende oder ungenügende soziale Kontakte gehören zu den Risikofaktoren, die einen Studienabbruch begünstigen können. Je weniger Kontakte Studierende zu den Mitstudierenden und Lehrenden pflegen, desto öfter denken sie an eine Aufgabe des Studiums (Kolland 2002: 175). Dabei sind die formalen Kontakte ebenso wichtig wie diejenigen im informellen Rahmen. Vergleichbares zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Studie. Die grösste Unterstützung in der Studienzeit bleiben für Roger Mitstudierende, die ähnliche Schwierigkeiten erlebten, die *«im selben Boot sitzen»* (Z. 305). Das gab ihm das Gefühl, verstanden zu werden. Roger kann sich noch an gemeinsam verbrachte Ferien erinnern oder an eine Feier der Erstsemestrigen mit rund vierzig anderen Studierenden. Mit der Zeit wurde die Gruppe kleiner, dafür war dann der Zusammenhalt stärker. Die Gruppe stand ihm immer zur Seite, sei es bei anstrengenden Leistungsnachweisen oder persönlichen Problemen. Anderen Studierenden, die Probleme im Studium haben, würde er raten, vor allem den Austausch mit Kommiliton/innen zu suchen und sich dort Hilfe zu holen. Mitstudierende oder im Studium weiter fortgeschrittene Personen könnten bei Fragen rund um Leistungsnachweise behilflich sein. Auch bei persönlichen Problemen wie Krankheit oder Trennung fanden die Befragten bei den Studienkolleg/innen und -kollegen Unterstützung, was etwa in den Interviews mit Beatrice oder Hans zum Ausdruck kam. Die Bedeutung des sozialen Kapitals (Bourdieu 1983) kommt vor allem bei Fabienne zum Ausdruck. Ihr stabiles *«soziales Netzwerk»* (Z. 195), das sie auch als *«Sippe»* (Z. 218) bezeichnet, hat sie immer gepflegt und steht ihr nun als wichtige Ressource zur Verfügung. Wie hingegen aus den Äusserungen der Abbrecher/innen ersichtlich wird, haben sie im Studium keine oder kaum Beziehungen aufgebaut.

Eine der Ressourcen, auf die Studierende in schwierigen Momenten zurückgreifen können, ist der Glaube. Für Gabrielle wirkt der Glaube als ihre persönliche Kraftquelle. Das Vertrauen zu Gott hilft ihr, Schwierigkeiten zu überwinden und immer auf einen positiven Durchbruch zu hoffen:

*... Gott mich da begleitet und durchführt, auch wenn es schwierig ist, ja, dass ich da einfach noch einen Rückhalt hab, so. War für mich auch in den vielen Jahren, ja, ja, was mir Halt gibt. (Z. 620–622)*

Der Erwerb des Diploms bleibt für die Bachelor-Studierenden einer der zentralen Motivationsfaktoren während des Studiums. Denn der Studienabschluss liefert nicht nur die Bestätigung der Berufsqualifikationen, er garantiert auch Zugang zu attraktiveren Stellen im sozialen Bereich und damit auch zu höherem Lohnniveau, wie etwa die Erfahrungen von Roger und Petra zeigen. In diesem Zusammenhang spricht Leemann (2015a) vom *«symbolischen Wert von Bildungszertifikaten»* (a. a. O.: 111). Das Zertifikat dient nämlich als *«Beglaubigung, dass eine Tätigkeit auf einem gesicherten Niveau ausgeübt werden kann»*. Der Wert eines Bildungszertifikates hängt von sozialen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Entwicklungen ab und besitzt einen symbolischen Mehrwert, der vom Renommee der Hochschulen verstärkt wird. Petra konnte, trotz ihrer langjährigen Berufserfahrung, ohne Diplom nicht das gewünschte Einkommensniveau erreichen, sie kämpft aber auch um Anerkennung. Dies ist erst mit dem Hochschulabschluss möglich. Darauf verweist auch Bourdieu (1983): *«Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen.»* In diesem Sinne ist ein Titel gleichzeitig ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das dem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert verleiht (a. a. O.: 190).

Daraus wird auch die *«Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems»* (Leemann 2015a: 117) ersichtlich. Die Institution Schule (inklusive Hochschule, Weiterbildung und Berufsbildung) weist ihren Absolventinnen und Absolventen über die erreichten Bildungsabschlüsse Berufsmöglichkeiten und Einkommenschancen zu. Die beschränkte Anzahl an vorhandenen Plätzen in verschiedenen Bildungsgängen hängt von gesellschaftlichen Werten und Überzeugungen ab und wird immer neu ausgehandelt. Auf die Anforderungen im Bereich der Sozialen Arbeit verweisen auch Studierende. Ludwig zum Beispiel äussert sich dazu wie folgt:

*Also zum Einsteigen muss man es [das Studium, Z. K.] ja machen eigentlich, wenn man in das Soziale reinkommen will, muss man das haben, weil sonst hat man gar keine Chance, es ist nicht mehr wie vor 20 Jahren, wo man noch keine Ausbildung haben musste. (Z. 603–607)*

Auffallend in den Interviews mit Absolventinnen und Absolventen ist die starke intrinsische Motivation, die sie antreibt, was u. a. die Interviews mit Beatrice und Roger dokumentieren:

*Der Wille, das Studium zu schaffen, war so hoch, dass ich, dass ich das alles eigentlich in Kauf genommen habe, und das war eigentlich meine Motivation. Das, das war die höchste*



*Motivation, dass ich gewusst habe, ich will Sozialarbeiterin werden. Da kann kommen, was will. (Z. 264–268)*

*Ich habe einfach gewusst, ich will die Ausbildung machen und, wenn ich das schaff und fertig bin, dann hab ich diesen Zettel, und den kann mir niemand mehr wegnehmen. Und dann geh ich arbeiten, und vor allem krieg ich dann einen anständigen Lohn im Gegensatz als Praktikant oder was auch immer, nicht, dass der Lohn nicht anständig wäre, aber halt, so (...) Also ich hab gefunden, das musst du machen, jetzt oder so. Das stand gar nicht zur Diskussion, das ziehst du jetzt einfach durch, so, ja. Aber das ist auch, weil ich selber wollte. (Z. 285–293)*

Es kommt vor, dass Motivation mit Dankbarkeit einhergeht. Wie im Interview mit Beatrice deutlich wird, wurde ihre Studienmotivation durch ihr Pflichtgefühl gegenüber den Eltern beeinflusst. Eine schwere Erkrankung beider hatte ihre Studienbewältigung stark beeinträchtigt, desto stärker allerdings wurde dadurch ihr Wunsch, das Studium abzuschliessen:

*Ohne meine Eltern hätte ich diese Schule gar nicht machen können. Und für das bin ich ihnen ewig dankbar, ja. Aber ja (...) Darum weiss ich, ich muss ihnen jetzt, jetzt muss ich ihnen etwas zurückgeben, weil, ja, sie haben mir so viel gegeben, und jetzt haben sie nicht mehr so viel Kraft, und jetzt, ja es ist ein Geben und Nehmen. (Z. 232–237)*

Es fällt auf, dass manchmal bei Studienerfolg ein Entgegenkommen der Hochschule bzw. der Bachelor-Leitung eine entscheidende Rolle gespielt hat, wie sich bei Simon zeigt. Ähnliches berichtet auch Gabrielle. Ihre Situation trifft beim Dozenten und bei der Bachelor-Leitung, auf Verständnis, wofür sie sehr dankbar ist:

*Ich hatte damals für zwei Wochen Verlängerung angefragt, und mir wurden dann vier Wochen zugesprochen, also das war für mich wirklich Weltklasse, so. Das hat mir den Raum gegeben, den ich dann auch gebraucht hab noch und den ich nutzen konnte, und mit dem habe ich es gut, gut erledigen können (...) Oder das hab ich öfter erlebt, einfach das Verständnis, das einem dann entgegengebracht wird in so Situationen, wo man einfach an seine persönlichen und Leistungsgrenzen kommt, halt. Dass da doch ja, mhm, schon auch ein bisschen je nachdem, auf wen man trifft, aber doch auch Verständnis da ist und geschaut wird, was ist möglich, was ist machbar, so. (Z. 486–496)*

Petra, die während des Studiums grosse finanzielle Schwierigkeiten hatte, erlebte einen zweifachen Erlass der Studiengebühren als grosse Hilfe vonseiten der Hochschule, ebenso dass ihre langjährige, umfangreiche Berufserfahrung als Praktikum anerkannt wurde, was sie wertvolle Zeit gewinnen liess.

Vor allem anderen braucht es aber das Gefühl, ernst genommen zu werden, damit Studierende Herausforderungen bewältigen können. Unterstützung der Dozierenden ist in schwierigen Momenten sehr wichtig. Unverzügliche Rückmeldungen der Bachelor-Leitung bzw. der Dozierenden wissen Studierende zu schätzen, ebenso deren Dialogbereitschaft. Die Sicherheit, bei Problemen und Fragen nicht alleingelassen zu werden, ermutigt und trägt zum Wohlbefinden der Studierenden bei.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden die Bewältigung des Studiums meist als grosse Herausforderung empfanden. Während dieser Zeit waren sie mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert, sei es im Studium oder im persönlichen oder beruflichen Umfeld. Für den Studienerfolg war offenbar entscheidend, ob und wie sie die richtigen Bewältigungsstrategien entwickeln und umsetzen konnten. Ebenso wichtig war das Vertrauen, das sie dem hochschulischen System entgegenbrachten. In schwierigen Momenten spielte die Unterstützung der Mitstudierenden, aber auch des sozialen bzw. persönlichen Umfelds eine wesentliche Rolle. Entgegenkommen der Hochschule respektive der Bachelor-Leitung sowie zuvorkommende, dienstleistungsorientierte Kultur trugen massgeblich zum Studienerfolg bei.

## 6 Diskussion

### 6.1 Studienabbruch und Studienerfolg als rationale Wahl?

Bildungsentscheidungen gelten nach der Theorie der rationalen Wahl als vernünftig, als rational, denn die nutzenmaximierenden Individuen investieren Ressourcen in eine Bildung, die eine Bildungsrendite verspricht (Leemann 2015b). Bei dieser «Kosten-Nutzen-Analyse» spielt auch die Risikokalkulation eine wichtige Rolle, das heisst ein Abwägen der Unsicherheiten in Bezug auf den erfolgreichen Abschluss des Studiums und berufliche Profite (Investitionsrisiko).

Gemäss der Theorie stellen die rational handelnden Personen die (subjektiv wahrgenommenen) Kosten und Risiken permanent dem (ebenfalls subjektiv wahrgenommenen) Nutzen gegenüber und entscheiden sich unter Handlungsalternativen für diejenige, die höchstwahrscheinlich am meisten Gewinn verspricht (a. a. O.: 168). Elster (1987) verweist hier auf den Zusammenhang zwischen Rationalität und Zeit. Menschen sind in der Lage, ihr Vorgehen an die entfernte Zukunft anzupassen, was als «Ein Schritt zurück, zwei Schritte vorwärts»-Strategie bezeichnet werden kann (a. a. O.: 23). In diesem Sinn nehmen Studierende finanzielle Einbussen im Kauf, in der Hoffnung auf spätere Rendite. Dies ist vor allem im Falle Petras ersichtlich. Sie lebt während des Studiums am Existenzminimum und verschuldet sich, weiss aber gleichzeitig, dass sie ihr Einkommen nach dem Studium verbessern kann.

Die Theorie der rationalen Wahl beschreibt eine gegebene, *realisierbare Menge* von Handlungen bzw. Verhaltensweisen, die dem Akteur zur Verfügung stehen (Elster 1987: 22). Über diese Menge an möglichen Handlungen ist der Handelnde vollständig informiert, ebenso darüber, dass jede dieser Handlungen eine bestimmte *Reihe von Folgen* hat. Im Weiteren verfügt er über eine konsistente, vollständige und stabile *Präferenzstruktur* und ist in der Lage, die Folgen auf deren Basis in eine Rangordnung zu bringen. Die Grundidee der Theorie der rationalen Wahl fasst Elster wie folgt zusammen: «*Menschen entscheiden sich für diejenigen Handlungen, deren Folgen sie gegenüber den Folgen jeder anderen realisierbaren Handlung bevorzugen*» (kursiv im Original). Diese Kosten-, Nutzen- und Risikoanalyse bedarf insofern vollständiger Information, die in Wirklichkeit jedoch kaum je gegeben ist (Leemann 2015b: 171). Dies zeigt sich gerade bei Studienabbrecher/innen. Helene, Franziska und Wolfgang müssen nach dem Studieneintritt feststellen, dass sie nur über unvollständige Informationen über das Studium verfügen. Theoretische,

forschungsbezogene Modulinhalte erleben sie als unangenehme Überraschung und geben in den Interviews deutlich zu erkennen, sie hätten sich in Kenntnis dieser Umstände nicht für ein Fachhochschulstudium entschieden. Dazu Helene:

*Wenn ich so einen Monat oder zwei Wochen oder einfach so eine kurze Weile hätte reinsitzen können und zuhören, dann hätte ich mich nicht angemeldet, denn dann hätte ich wahrscheinlich gewusst, hey nein, das ist so gar nicht meine Art, wie ich lernen mag. Oder wie es mir entspricht. (Z. 361–365)*

Ludwig hat das Studium zwar abgeschlossen, aber auch er ist der Meinung, die Hochschule verspreche den Kandidat/innen während der Informationsveranstaltungen etwas «Falsches»: *«Leute kommen mit einer anderen Erwartung hierher, und dann kommt dann eben das Wissenschaftliche, was ist denn das?»* (Z. 557–558). Für Urs wiederum sind die finanziellen Rahmenbedingungen des Praktikums der Faktor, den er bei seinen Überlegungen nicht einkalkuliert hat.

Auch die Annahme, der Handelnde besitze eine konsistente, vollständige und stabile Präferenzstruktur (vgl. Elster 1987: 22), lässt sich aus den Interviews mit Studienabbrecher/innen nicht rekonstruieren, nicht nur, weil Bildungsmöglichkeiten, Anforderungen im Bildungs- und Berufssystem sich permanent verändern und eine Abschätzung des Erfolgs nur begrenzt möglich ist (Leemann 2015b: 171). Auch die persönliche Situation der Studierenden verändert sich während des Studiums. Für alle stellt zunächst das Studium die wichtigste Präferenz dar, weil es Nutzen und Gewinn verspricht. Die Präferenzstruktur kann sich jedoch mit der familiären Situation verändern (Schwangerschaften von Tanja und Gabriela, Beats starker Wunsch nach Familiengründung) oder auch durch finanzielle und gesundheitliche Probleme (Urs und Helene). Ein Studienabschluss steht dann auf der Präferenzenliste nicht mehr zuoberst – oder kann nicht mehr dort stehen.

Auch Esser (1999a) macht auf die Fiktion von vollständigen Informationen und stabiler und geordneter Präferenzen oder Erwartungen aufmerksam. Als Lösung schlägt er das RREEMM-Modell vor, das einen Menschen beschreibt, der «resourceful, restricted, expecting» ist und der gegenüber neuen Einsichten und komplexeren Verhältnissen flexibel sein sollte (a. a. O.: 238f.). Nach diesem Modell kann der Mensch aus Alternativen eine Wahl treffen und ist dabei «findig, kreativ, reflektiert und überlegt, also: resourceful». Diese Selektionen sind von Erwartungen (*expectations*) und Bewertungen (*evaluations*) beeinflusst und führen zum Versuch einer Maximierung. Nach dem RREEMM-Modell wissen Menschen

Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, vernünftig zu nutzen (Treibel 2006: 145). Meine Fallanalysen zeigen den sorgfältigen Umgang mit Ressourcen sowohl bei den Studienabbrecher/innen als auch bei den Absolvent/innen. Erstere wollen durch ihre Studienabbruchentscheidung teilweise auch ihre Gesundheit schützen (Helene, Urs), Mehrfachbelastung oder Stress eliminieren oder wenigstens reduzieren (Tanja, Gabriela und Igor) oder auch wertvolle Zeit für eine neue Ausbildung gewinnen (Wolfgang, Gisela). Die Möglichkeit, Beratung in Anspruch zu nehmen, nutzen die Studienabbrecher/innen ebenso bewusst. Strategien, ihre Ressourcen zu schonen, sind auch bei den Absolvent/innen sichtbar, wie die Fälle von Beatrice oder Susanne zeigen.

Allerdings sind Menschen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt. Wie Esser (1999a) schreibt, hängt das Handeln jeweils von der Situation ab, nämlich von Opportunitäten, Restriktionen und Alternativen (a. a. O.: 247f.). Dies kommt bei Urs deutlich zum Ausdruck. Trotz grosser Studienmotivation und Begeisterung für die Modulinhalte ist er durch seine familiären und finanziellen Verpflichtungen gezwungen, die Ausbildung abzubrechen. Die Rolle der Alternativen oder Opportunitäten zeigt sich bei Stephan, der während des Studiums in Sozialer Arbeit von einer anderen Hochschule das Angebot eines Master-Studiums in einem attraktiveren Bereich bekommt. Es ist zu vermuten, dass er ohne diese Alternative das Studium wahrscheinlich fortgesetzt hätte, da eine Stelle im sozialen Bereich ihm entsprach.

Nach dem RREEMM-Model sind Menschen auch «expecting», sie lassen sich von Erwartungen in Bezug auf die Zukunft leiten. Wie die Fallanalysen zeigen, treten die befragten Personen ihr Studium meist mit bestimmten Vorstellungen an. Aus den Interviews können zusätzlich Wünsche und Erwartungen in Bezug auf Soziale Arbeit rekonstruiert werden. Einerseits erwarten Studierende konkrete Hinweise, wie sie mit Herausforderungen des Praxisalltags umgehen sollen (oft ist von «Rüstzeug» die Rede). Gleichzeitig wollen sie die Lerninhalte gleich in der Praxis ausprobieren oder umsetzen dürfen, was nicht selten zu Spannungsverhältnissen führt.

«Evaluating» im RREEMM-Modell bezieht sich auf die Bewertung von Handlungsoptionen und Umwelt. Wie die Fallrekonstruktionen von Studienabbrecher/innen zeigen, prüfen sie während der Bedenkzeit oft Möglichkeiten einer vergleichbaren Ausbildung an einer anderen Hochschule. Der soziale Bereich bleibt für sie weiterhin interessant, aber sie könnten die Hochschule

wechseln (Igor, Gisela oder Wolfgang) und den Studienabbruch so als Neuorientierung betrachten. Bewertet werden auch die Mitstudierenden. In diesem Zusammenhang werden die Altersunterschiede thematisiert (Hans, Urs, Fabienne oder Petra) oder auch andere Lernstrategien. Fabienne braucht den Diskurs, will Lerninhalte verstehen. Sie weigert sich, auswendig zu lernen, gleichzeitig merkt sie, dass dies für die anderen Studierenden kein grosses Problem darstellt. Durch ihre Lebens- und Berufserfahrung unterscheidet sich Petra von der Mehrheit der Mitstudierenden, was insbesondere während Gruppendiskussionen auffällt. Susanne erlebt zu Beginn des Studiums einen Schock. Unbekannte Fachbegriffe, Niveau und Komplexität der Texte rufen bei ihr Zweifel hervor, sie fühlt sich überfordert. In dieser schwierigen Phase beruhigend ist aber die Entdeckung, dass sich auch die Mitstudierenden unsicher fühlen. Sie erinnert sich im Interview:

*Im ersten Seminar, das ich hatte, so Professionstheorien und so, da war ich etwas geschockt von der Sprache des Textes, da habe ich gedacht: Hui, ich bin da falsch. Ich fühlte mich total überfordert, aber ich war dann erleichtert, denn den anderen ging es ja auch nicht besser. (Z. 77–80)*

Das letzte Element nach dem RREEMM-Modell ist der «maximizing man», der an der maximalen Verwirklichung seiner eigenen Ziele interessiert ist. Im Kontext der vorliegenden Studie stellt das (erfolgreich abgeschlossene) Studium in Sozialer Arbeit zunächst das oberste Ziel aller Bemühungen dar. Dies ist gesellschaftlich legitim, denn Bildung stellt heutzutage ohne Zweifel etwas Erstrebenswertes dar. Eine demokratische Gesellschaft ist nur dank gebildeter Menschen funktionsfähig (Leemann 2015a: 106). Einen hohen Stellenwert hat die Bildung aber auch aus individueller Perspektive, denn sie erlaubt es, im Berufsleben eine gesicherte Position zu erreichen, Anerkennung in der Gesellschaft zu geniessen und gleichzeitig ein grösseres Einkommen zu erzielen. Aus diesem Grund bilden sich auch Erwachsene weiter und nehmen dafür eingeschränkte Erwerbstätigkeit und finanzielle Einbussen oder auch weniger Freizeit in Kauf.

Mit der Zeit ändern sich jedoch die Prioritäten, was auch die Fallrekonstruktionen der Studienabbrecher/innen zeigen. Nutzenmaximierung bedeutet dann nicht mehr, ein Studium erfolgreich abzuschliessen, sondern zum Beispiel Stabilisierung der gesundheitlichen oder finanziellen Situation der Familie.

Aus der Perspektive des Rational-Choice-Ansatzes fallen rationale Bildungsentscheidungen mit primären und sekundären Herkunftseffekten zusammen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006). Während Erstere sich auf die

soziale Herkunft und Familie beziehen, sind mit Letzteren vor allem Entscheidungen der Eltern oder Kinder gemeint. Die rationalen Entscheidungen hängen von «inkorporierten Schemata des Habitus» (a. a. O.: 60), nämlich verinnerlichten Chancen, Erwartungen und Perspektiven ab. Entscheidungen stehen nicht unter dem Einfluss von objektiven Möglichkeiten des Feldes, sie hängen auch vom Habitus ab. Es lässt sich daher oft nicht unterscheiden, ob die Studienwahl rational kalkuliert ist oder nicht. Argumente gegen oder für die Aufnahme eines Studiums entsprechen präferierten und verinnerlichten Mustern des Herkunftsmilieus einer Person. Akteure haben spezifische Kosten-Nutzen-Erwartungen, auf deren Basis sie Erfolgswahrscheinlichkeiten abwägen. Im Interview mit Igor zeigt sich der Einfluss des Vaters auf seinen Studienverlauf deutlich, zunächst mit Bezug auf die Studienwahl.

*Und mein Vater (...) er hat von Anfang an gesagt, das sei nichts für mich, das (...). Er hätte die Geduld auch nicht, dass sei einfach ein Beruf, wo man nur mit Problemen immer zu tun hat. (Z. 338–342)*

Auch im Fall von Tanja ist ihre Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren, in der Umgebung nicht nachvollziehbar, sie solle «*doch auf dem Büro bleiben und (...) doch da Karriere machen*» (Z. 334–335). Der Zusammenhang zwischen fehlendem Verständnis in der Familie bzw. der sozialen Umgebung für die Studienwahl (Soziale Arbeit) und nicht ausreichender Unterstützung bei Gedanken an Abbruch oder bei Schwierigkeiten kommt in beiden Fallrekonstruktionen deutlich zum Ausdruck. Andererseits sind inkorporierte Schemata des Habitus bei Igor sichtbar, wenn er den Erziehungsstil an der Praktikumsstelle, die er als Dressur bezeichnet, mit den im Elternhaus erworbenen Werten vergleicht. Diese Dissonanz frustriert ihn, auch wenn ihm bewusst ist, dass Empathie und Vertrauen gegenüber Klient/innen im Alltag nicht immer angebracht ist:

*Ja, ich würde sagen, die ganze Erziehung, die ich erfahren habe, hat mich natürlich im Verständnis von Beziehungsarbeit geprägt, einfach so, dass ich mich dann nachher distanziert habe von, von dieser Art, wie in den Heimen mit den Klienten umgegangen wird. Also so kann ich schon sagen, das Soziale hat mich insofern geprägt. (Z. 256–260)*

Beats Studienabbruchentscheidung wiederum enttäuscht die Eltern, die über einen Hochschulabschluss bzw. die gymnasiale Maturität verfügen. Beat spürt ihrerseits gewisse Erwartungen. Sie versuchen, ihn in der schwierigen Phase zu motivieren, und sind der Meinung, er solle das Studium durchziehen. Am Ende entscheidet er sich zum Abbruch, was auf Unverständnis stösst und Fragen

aufwirft. Mit der Zeit wird seine Entscheidung von den Eltern indessen akzeptiert, besonders als er in seinen alten Beruf zurückkehrt.

Soziale Ungleichheiten der Lebensverhältnisse werden in der Theorie der rationalen Entscheidungswahl als gegeben vorausgesetzt (Leemann 2015b: 166) und nicht wie bei Bourdieu erklärt oder kritisiert. Bildung ist aus Bourdieus Perspektive als «Humankapital» zu betrachten. Um es zu vermehren, müssen zuerst zeitliche und finanzielle Ressourcen investiert werden, in der Hoffnung auf spätere Bildungsrendite, wie höheres Einkommen und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Statusgewinn, soziale Anerkennung usw.

Durch den Erwerb formaler Bildungszertifikate werden in modernen Gesellschaften Lebenschancen sozial zugeteilt, denn Bildungskonsequenzen spielen im Lebensverlauf eine zentrale Rolle (Hillmert 2011: 230). Soziale Ungleichheiten spielen insofern für den Rational-Choice-Ansatz eine wichtige Rolle, weil Kosten und Risiken von verschiedenen Ausgangsbedingungen abhängen. Petra muss aufgrund ihres Migrationshintergrunds viel mehr ins Studium investieren, es ist von ihr insbesondere grössere sprachliche Anstrengung gefordert. Auf soziales Kapital (Bourdieu 1983) kann sie nicht in gleichem Masse wie die schweizerischen Mitstudierenden zurückgreifen.<sup>38</sup> Ihre Ausbildung aus der Heimat wird in der Schweiz nicht anerkannt. Darüber hinaus ist sie einzige Ernährerin ihrer Familie, sie kann also, anders als ihre Mitstudierenden, nicht auf finanzielle Unterstützung durch die Eltern bzw. einen Mannes oder Partner zählen. Dennoch werden ihre Stipendiengesuche abgelehnt.

Ein Individuum kann, um mit Bourdieu (1983) zu sprechen, «*die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen [...], wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann*» (a. a. O.: 188). Im Fall von Beatrice kann vermutet werden, dass sie sich ihren Eltern zu Dank verpflichtet fühlt. Ohne deren finanzielle Unterstützung könnte sie nicht studieren; nachdem sie nun ihr Diplom erworben hat, will sie «*etwas zurückgeben*» (Z. 235). Auch Simon kann sich auf die Bewältigung von Problemen im Studium konzentrieren, weil seine Frau in dieser Zeit die Hauptverantwortung für den Familienunterhalt übernimmt. Gabrielle zählt eine «*wohlbehütete Kindheit*» (Z. 23) zu ihrem sozialen und kulturellen Kapital, worauf auch ihr reicher Wortschatz und Literaturbezüge

<sup>38</sup> Ähnlich im Fall von Lars, der auch Ausländer ist. Zwar ist Deutsch seine Muttersprache, aber die schweizerischen «Mentalitäten zu verstehen» (Z. 85–86), ist nicht einfach für ihn.



hinweisen. Bevor sie sich für das Studium entscheidet, reist sie als Volontärin nach Afrika, wo sie über längere Zeit bleibt. Es kann vermutet werden, dass sie in dieser Zeit, zumindest teilweise von der Familie finanziell unterstützt wurde. Diese Erfahrungen beurteilt sie als wertvoll, da sie sie in die soziale Richtung gebracht haben.

Nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) verfügen Personen aus weniger privilegierten sozialen Milieus nicht nur über geringere finanzielle Ressourcen, es steht ihnen auch weniger Zeit zur Verfügung, bis sich eine Bildungsinvestition auszahlen muss. Wenn sie sich trotzdem für ein Studium entscheiden, geraten sie oft in eine «dauerhafte Umstellungskrise», die sich aus dem «Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Feld» ergibt. Die Erwartungen und Möglichkeiten von Personen stimmen nicht oder nur begrenzt mit den Anforderungen des Studiums überein (a. a. O.: 62). Was «vernünftig entscheiden» bedeutet, lässt sich demnach nicht festschreiben, sondern variiert mit spezifischen Präferenzen und Wertschätzungen des sozialen Milieus. Hinweise auf Umstellungskrisen und das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Feld konnten im Datenmaterial nur im Hinblick auf den Bildungsverlauf vor dem Studium gefunden werden. Sie resultieren allerdings nicht aus der sozialen Herkunft der Studierenden. Zwar werden in den Interviews familiäre Ressourcen, wie Kulturgüter (vgl. «objektiviertes kulturelles Kapital», Leemann 2015b: 153), nicht thematisiert, ein Teil der Eltern der Befragten verfügt aber über einen Hochschulabschluss (sechs Lehrerinnen bzw. Lehrer) oder eine medizinische Ausbildung (vier Personen in der Krankenpflege tätig). Umstellungskrisen resultieren bei den Interviewten vielmehr aus ungewöhnlichen Rahmenbedingungen des Studiums, wie Unterricht in grossen Gruppen, was zu einem Anonymitätsgefühl führt, aus komplexen Aufgabenstellungen oder Schwierigkeiten mit der Prioritätensetzung.

## **6.2 Studentische Entscheidungen im Kontext von Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung**

Menschliches Verhalten ist selten monokausal bedingt (Dauenheimer et al. 2002: 183). Es wird von verschiedenen Informationsverarbeitungsprinzipien und Motiven beeinflusst oder gesteuert. Das Selbstwerterhöhungsmotiv gilt dabei als primär. Menschen tendieren dazu, unglückliche Umstände oder andere Personen für eigene Misserfolge verantwortlich zu machen (Dauenheimer et al. 2002: 159).

Laut der Theorie von Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung<sup>39</sup> sind Menschen grundsätzlich dazu motiviert, ihr Selbstwertgefühl zu schützen oder zu erhöhen. Die Autoren verweisen darauf, dass nicht Erfolgs- oder Misserfolgsergebnisse per se das Selbstwertgefühl positiv oder negativ beeinflussen (Dauenheimer et al. 2002). Entscheidend ist vielmehr, auf welche Ursachen eine Person ihre Erfolge oder Misserfolge zurückführt. Das Selbstwertgefühl wird dann geschützt, wenn erlebter Misserfolg extern attribuiert wird (a. a. O.: 164). Interne Zuschreibungen (fehlende Bemühungen, mangelnde Fähigkeiten) hingegen beeinflussen das Selbstwertgefühl negativ.

Wie die Fallanalysen zeigen, spielt externe Attribuierung erlebter Misserfolge bei der Studienabbruchentscheidung eine wichtige Rolle und hilft, den Selbstwert zu schützen. Tanja weist auf das fehlende Kinderbetreuungsangebot der Hochschule hin, um ihren Schritt zu rechtfertigen. Gabriela hätte von der Hochschule die Möglichkeit eines Fernstudiums oder vermehrten Selbststudiums erwartet. Sie würde, versichert sie, ihr Studium fortsetzen, wenn eine solche Option vorhanden wäre. Wolfgang kritisiert stark das Konzept des «studentischen Portfolios», obwohl er der Selbstreflexion im sozialen Bereich grosse Bedeutung beimisst. Die Grundidee des Moduls beurteilt er als Eingriff in die Privatsphäre und als «Frechheit» vonseiten der Hochschule. Fehlende Kontakte mit anderen Studierenden führt er auf die Modularisierung des Studiums und die Zuteilung zu immer neuen Gruppen zurück. Gisela kritisiert die kühle hochschulische Atmosphäre ebenso wie die Idee, drei Bereiche der Sozialen Arbeit<sup>40</sup> in einem Studium zu verbinden.

In diesem Zusammenhang spricht Festinger (1957) von Reduktion der kognitiven Dissonanz bei Nachentscheidungskonflikten.<sup>41</sup> Die Theorie der kognitiven Dissonanz beschreibt ein

<sup>39</sup> Die Summe der Einschätzungen einer Person über sich selbst bildet ihr «Selbstkonzept». Aus den subjektiven positiven oder negativen Bewertungen dieser Selbsteinschätzungen besteht das Selbstwertgefühl (Dauenheimer et al. 2002: 159).

<sup>40</sup> Sie meint Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziale Animation (Z. 308–309).

<sup>41</sup> Die vier anderen Bereiche sind: 1. erzwungene Einwilligung in Handlungen, die man von sich aus nicht unternommen hatte, 2. Selektion von Informationen, 3. infrage gestellte Überzeugungen von sozialen Gruppen und 4. unerwartete Handlungsergebnisse und Ergebnisfolgen.

*Streben nach Harmonie, Konsistenz und Kongruenz in der kognitiven Repräsentation der Umwelt und der eigenen Person, soweit die Repräsentation von aktueller Bedeutung, d.h. momentan relevant ist. Die Theorie handelt von Beziehungen zwischen kognitiven Inhaltselementen (Wissen, Meinungen, Werten, Einstellungen) und davon, welche motivationalen Wirkungen die Tendenz nach Übereinstimmung hat, wenn zwischen zwei Elementen Widersprüche auftreten.*  
(Beckmann/Heckhausen 2010)

Kognitive Dissonanz kann reduziert werden erstens durch Änderung von einem oder mehreren Elementen der dissonanten Beziehungen, zweitens durch das Hinzufügen neuer Elemente, die mit bereits bestehenden übereinstimmen, oder drittens durch Vermindern der Bedeutung der dissonanten Elemente (a. a. O.: 97). Das Bedürfnis nach Wiederherstellung des Gleichgewichts (Homöostase) bei Nachentscheidungskonflikten ist für Studienabbrecher/innen charakteristisch. Um ihr negatives Selbstbild wieder zu verändern, helfen sie sich zum Beispiel mit Informationen über Möglichkeiten zur Wiederaufnahme des Studiums. Diese ist innerhalb von fünf Jahren nach dem Abbruch theoretisch immer noch möglich, was sie beruhigt. Manche kehren in ihren alten Beruf zurück, der nun wieder attraktiv erscheint. Studienabbrecher/innen argumentieren mit finanziellen und persönlichen Vorteilen, wie etwa mehr Zeit für Familie oder Freizeitaktivitäten. Werden neue Ausbildungen aufgenommen, sprechen sie allein deren Vorteile an (stärkerer Praxisbezug, kollegiale Atmosphäre, bessere spätere Positionierung auf dem Arbeitsmarkt). Die kognitive Dissonanz hat eine Änderung von Einstellungen und Überzeugungen nach der gefällten Entscheidung und die Suche nach neuen Informationen über gewählte Alternativen zur Folge. Laut Festinger (1964) erfolgt die Informationsverarbeitung vor einer Entscheidung objektiv und unparteiisch, nach der Entscheidung wird sie aber im Sinne der Entscheidung verzerrt. Ziel dieser Informationsverzerrung ist es, eine getroffene Entscheidung zu rechtfertigen und zu stabilisieren und somit Dissonanzreduktion zu erreichen.

Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen schliesst an die volitionalen Aspekte der Theorie der kognitiven Dissonanz an. Handlungsalternativen objektiv und unparteiisch zu bewerten, bevor eine Wahl getroffen wird, wird ähnlich wie bei Festinger (1964) als funktional betrachtet. Mit dem Überschreiten des Rubikon (Selbstverpflichtung auf die gewählte Alternative) wäre es in der Tat dysfunktional, den positiven Aspekten verworfener Alternativen Beachtung zu schenken, weil Verunsicherung die Folge sein könnte und der eingeschlagene Handlungspfad womöglich nicht mehr konsequent verfolgt würde. Nach dem Überschreiten des

Rubikon werden die verworfenen Alternativen infolgedessen nicht mehr beachtet oder im Sinne einer Dissonanzreduktion abgewertet (a. a. O.: 103).

Im Kontext von Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung resultieren Erfolge dagegen in einem erhöhten Selbstwertgefühl, wenn sie intern attribuiert werden (Dauenheimer et al. 2002: 164). Externe Attribuiierung des Erfolgs (Zufall, Leichtigkeit der Aufgabe) beeinflusst das Gefühl kaum oder gar nicht.<sup>42</sup> So verweist Roger auf seine früheren «Statuspassagen im (Aus-)Bildungssystem» (Scherrer/Zumsteg 2015: 215). Wie Scherrer und Zumsteg feststellen, beeinflussen frühe Statuspassagen die späteren; wenn die ersten gut bewältigt sind, besteht eine grosse Chance, dass auch die späteren gelingen. Im diesem Kontext sprechen andere Autoren von einer «Transitionsqualität» (Buchmann/Kriesi 2010: 336). Die positiven Erfahrungen in einer Bildungsstufe bestimmen den Verlauf der nächsten Stufen und die zur Verfügung stehenden Optionen. Scherrer und Zumsteg sprechen in diesem Zusammenhang von einer «Pfadabhängigkeit von Bildungsverläufen». Dies zeigt auch der Fall von Roger. Für ihn stellen seine früheren Erfolge im Bildungsverlauf eine wichtige Ressource dar. Andererseits belasten Helene ähnliche Gedanken und erschweren ihre Studienabbruchentscheidung zusätzlich. Sie muss sich mit dem Misserfolg aus ihrem ersten Ausbildungspfad auseinandersetzen.

### **6.3 Studienabbruch und Studienerfolg nach dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen**

Die Zeit vor dem Studium kann nach dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen als prädezisionale Phase bezeichnet werden. Menschen werden in dieser Zeit unter verschiedenen Motiven, Wünschen, Bedürfnissen und Anliegen wählen müssen.

Bei der Entscheidung für eine Ausbildung im sozialen Bereich spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, wie prägende Erfahrungen und Erlebnisse aus der Biografie, Kontakte mit Professionellen oder der Einfluss von Dritten (Familie, Bekannte). In dieser Phase schätzen Kandidat/innen die Realisierbarkeit ihrer

<sup>42</sup> Allerdings attribuieren Personen mit geringem Selbstwertgefühl sowie depressive Personen ihre Misserfolge eher internal und Erfolge eher external (Dauenheimer et al. 2002: 167), weil sie aus ihrem negativen Selbstkonzept pessimistische Leistungserwartungen ableiten. Somit erleben sie ihre Misserfolge als erwartungskonsistent (Attributionsasymmetrie).

Anliegen (zur Verfügung stehende Ressourcen) und deren erwartete kurz- und langfristige Konsequenzen ein. Wie die Fälle von Urs oder Petra zeigen, wird diese Realisierbarkeit mit Rücksicht auf familiäre und finanzielle Verpflichtungen besonders sorgfältig geprüft. In dieser Phase spielt der zu erwartende Nutzen eine wichtige Rolle («positive Folgeanreize»). Die Dauer des Abwägens in der prädeziSIONalen Phase variiert von Fall zu Fall, was sich etwa bei Gisela, Helene, Fabienne oder Hans bestätigt. Alle absolvieren zahlreiche Praktika, Schnupperlehren oder nehmen Berufs- und Laufbahnberatung in Anspruch, um sich über die eigenen Wünsche und Bedürfnisse klar zu werden. Damit ein Wunsch realisiert werden kann, muss er in ein Ziel verwandelt werden, was als «Überschreiten des Rubikon» bezeichnet wird (Achtziger/Gollwitzer 2010: 311f.). So bilden sich eine Zielintention und das daraus folgende Gefühl der Entschlossenheit und Handlungsgewissheit. Das Ziel hat nun einen starken Verbindlichkeitscharakter. In der präaktionalen Phase werden zielfördernde Handlungen und Strategien für die allfällige Überwindung verschiedener Schwierigkeiten geplant. Diese Verpflichtung («Commitment») kann aus Absolventenfällen rekonstruiert werden. Insbesondere bei Fabienne, Petra, Roger und Beatrice kommt das starke Gefühl des Entschlossenseins zum Ausdruck. Sie denken während des Studiums nicht an Abbruch und verfügen über eine sehr starke Motivation, was etwa in folgenden Passagen zum Ausdruck kommt: *«Dieser Wunsch ist viel, viel grösser als, als die Hürden, die alle noch kommen (...) ich will Sozialarbeiterin werden. Da kann kommen, was will (Beatrice, Z. 179–180; 267–268). «Ich wollte es unbedingt (...) Ich habe einfach gewusst, ich will die Ausbildung machen» (Roger, Z. 285–286).* In diesen Aussagen wird die Stärke der Verpflichtung bzw. des Willens (Volitionsstärke) eindrücklich spürbar.

Als aktionale Phase kann die Studienzeit selbst (bis zum erfolgreichen Abschluss bzw. zum Abbruch des Studiums) betrachtet werden. In dieser Phase werden die vorab geplanten zielfördernden Handlungen durchgeführt. Dies wird *«am besten durch ein beharrliches Verfolgen der Zielrealisierung ermöglicht, was eine Anstrengungssteigerung angesichts von Schwierigkeiten impliziert, sowie die konsequente Wiederaufnahme unterbrochener Zielhandlungen erfordert».* Wenn Schwierigkeiten überwunden werden müssen, so mobilisiert das die Anstrengungsbereitschaft zusätzlich (Achtziger/Gollwitzer 2010: 313).

Während der letzten, der postaktionalen Handlungsphase werden die Ergebnisse der Handlung im Hinblick auf die erhofften positiven Konsequenzen des Handelns bewertet. In dieser Phase können allerdings Fehler beim Abwägen

der positiven und negativen, kurz- und langfristigen Konsequenzen auftreten, sogenannte «Defekte der motivationalen Elaboration». Solche «Defekte» treten zum Beispiel dann auf, wenn bestimmte Ergebnis-Folge-Erwartungen im Vorfeld zu hoch angesetzt oder aber gar nicht berücksichtigt wurden und die Wünschbarkeit des Ziels zu positiv eingeschätzt wurde. Wurde das Ziel nicht erreicht, muss der Handelnde entscheiden, ob es notwendig ist, es weiterhin und möglicherweise mit anderen Mitteln zu verfolgen. Im Datenmaterial lassen sich Hinweise auf eine zu positiv eingeschätzte Wünschbarkeit des Ziels finden. Ludwigs Zielintention, das Studium in Sozialer Arbeit abzuschliessen, verliert mit der Zeit an Kraft. Viele Modulinhalt findet er nicht interessant und kann sich ihren künftigen Nutzen nicht vorstellen, das Studium ist für ihn auch zu wenig anspruchsvoll. Dennoch ist seine Verpflichtung stark genug, um die Ausbildung bis zum Abschluss fortzusetzen. Allerdings treten die erhofften positiven Folgen nicht auf. Er ist enttäuscht, für so eine «*auszehrende Arbeit*» (Z. 248) [im sozialen Bereich – Z. K.] nicht entsprechend «*entlohnt und gewürdigt*» (Z. 250–251) zu werden.

Wie Achtziger und Gollwitzer (2010) feststellen, hilft es für die erfolgreiche Deaktivierung eines nicht erreichten Handlungsziels, wenn ein neues Ziel fixiert wird, welches das nicht erreichte Ziel ersetzen kann (a. a. O.: 313). Dies zeigen auch Fallrekonstruktionen von Studienabbrecher/innen, die sich für eine andere Ausbildung entschieden haben. Während der prädezisionalen Handlungsphase, die noch vor der Abbruchentscheidung beginnt, kristallisieren sich Wünsche und Anliegen in Bezug auf ein neues Studium (oder eine andere Tätigkeit) heraus; mit dem «Überschreiten des Rubikon» wird das Studium in Sozialer Arbeit abgebrochen. Neue Ziele können auch das private Leben betreffen (Fokussierung auf Familienleben und Arbeit, Weltreise).

Allerdings berücksichtigt das Rubikon-Modell die Rolle von äusseren und inneren Gründen oder von Faktoren, die das Handeln verhindern können, zu wenig. Eine Zielintention und das daraus folgende Gefühl der Entschlossenheit und Handlungsgewissheit bilden sich zunächst auch bei den Studienabbrecher/innen heraus, aber die persönlichen Probleme wie Krankheit, fehlende finanzielle Ressourcen oder der Mangel an sozialer Unterstützung verursachen tiefgreifende Veränderungen im Willensbereich. Bei Urs zeigt sich deutlich, dass er trotz hoher Volitionsstärke, vielen zielfördernden Handlungen und (schon vor dem Studium durchdachten und umgesetzten) Strategien bei auftretenden Schwierigkeiten das Studium abbrechen muss. Wie sich bei Absolvent/innen zeigt, muss eine Handlungsabsicht ständig aufrechterhalten

werden. Allerdings braucht es in Krisensituationen auch die Unterstützung durch die soziale Umgebung bzw. das Entgegenkommen der Hochschule oder der Studienleitung.

## 6.4 Fazit

Die beschriebenen Theorien und Modelle haben sich für die Interpretation der Ergebnisse als fruchtbar herausgestellt. Auf deren Basis war es möglich, die innere, subjektive Welt der Studierenden und die objektiven, rekonstruierbaren Motivationen und Beweggründe zu untersuchen.

Die Erklärungskraft des Rational-Choice-Ansatzes stösst allerdings sichtlich an Grenzen (Elster 1987: 24), wenn ein Akteur sich zum Beispiel nicht entscheiden kann, weil die Handlungsmöglichkeiten zu ähnlich oder zu unterschiedlich sind, auch wenn die Folgen zu unsicher sind (eine Beurteilung der Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis eintritt, ist nicht möglich). Auch die Menge von Handlungen bzw. Verhaltensweisen lässt sich öfter nicht eindeutig bestimmen. Der Handelnde kann sich auch immer, aufgrund von affektiven Ablenkungen wie zum Beispiel Wunschdenken, Selbsttäuschung, irrational verhalten. Schliesslich gilt: *«Wenn die Theorie der rationalen Entscheidung keine Vorhersagen liefert oder sich ihre Vorhersagen als falsch erweisen, müssen wir die Lücke durch Zuhilfenahme anderer Theorien füllen»* (a. a. O.: 25f.). Das RREEMM-Modell scheint hier besser geeignet, um objektive Verhältnisse und Rahmenbedingungen von studentischen Entscheidungen (Studienabbruch vs. Fortsetzung des Studiums), aber auch die subjektive Sicht der Akteure zu rekonstruieren.

Da menschliches Handeln immer emotional-motivational erfolgt, musste die Analyse in der vorliegenden Studie zwingend durch andere Modelle ergänzt werden, wie das Rubikon-Modell der Handlungsphasen, die Theorie von Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung und die Theorie der kognitiven Dissonanz. Der Mehrwert, der sich durch den Einbezug dieser Ansätze ergeben hat, ist augenscheinlich.

## 7 Konsequenzen für eine hochschulisches Unterstützungsangebot und die Curriculumsgestaltung

Wie sich, ausgehend von den forschungsleitenden Fragen und theoretischen Überlegungen, aus der Datenanalyse festhalten lässt, stellt die Bewältigung des Studiums in Sozialer Arbeit an der FHNW generell eine grosse Herausforderung dar. Studierende müssen intellektuellen und organisatorischen Anforderungen genügen und dabei verschiedene Belastungen verkraften, sei es im privaten oder beruflichen Umfeld. Wenn die Mehrfachbelastung zu gross ist oder das Studium den Vorstellungen der Studierenden nicht entspricht, wird es abgebrochen, meist nach intensiven Phasen des Überlegens und Abwägens.

Anhand der Daten lässt sich weiter festhalten, dass für die befragten Studierenden der Einstieg ins Studium eine grosse Herausforderung darstellt. Diese Feststellung gilt nicht nur für die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Gemäss anderen Untersuchungen erleben 50 Prozent der Studierenden in erstem Jahr eine Studien- oder Lebenskrise (Bachmann et al. 1999: 186). Wie einige Autoren zum Beispiel festhalten, stellt

*die transitorische Phase Studienbeginn einen markanten Eingriff in die Persönlichkeitsentwicklung dar, der sich in der Regel negativ auf die personalen Ressourcen auswirkt. Ein Fazit für das erste Jahr könnte deshalb so lauten: Einem Zuwachs an fachlichem Wissen steht eine Abnahme von Ressourcen im Persönlichkeitsbereich gegenüber. (A. a. O.: 190)*

Wie die Autoren der Untersuchung «Ressourcen und Belastungen im Studium» festhalten, können besonders hohe Studienanforderungen, fehlende Studienkompetenzen und ein Mangel an persönlichem Interesse sowie Probleme mit der Sinnfindung im Studium die Gesundheit der Studierenden in der ersten Studienphase beeinträchtigen. Probleme im privaten Umfeld oder in den persönlichen Beziehungen, die u. a. aus einer hohen zeitlichen Belastung resultieren, beeinflussen studentisches Wohlbefinden ebenfalls negativ (a. a. O.: 167). Darüber hinaus fällt es Studierenden schwer, einen eigenen Arbeitsstil zu finden, der den Anforderungen des Studiums entspricht. Die Wahrnehmung, der Inhalt des Studiums sei sinnlos bzw. entspreche den persönlichen Interessen nicht, kann aus falschen oder unrealistischen Erwartungen ans Studium und an die hochschulische Ausbildung allgemein resultieren (a. a. O.: 192).



Die Ergebnisse anderer Untersuchungen (u. a. Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006) weisen darauf hin, dass gerade der Einstieg ins Studium den späteren Studienverlauf wesentlich beeinflusst. Aus diesem Grund hat die Betreuung der neu ins Studium eintretenden Personen (Götti-/Gotten-System bzw. Peer Tutoring für Studierende im ersten bzw. zweiten Semester) noch mehr Bedeutung. In dieser Rolle könnten freiwillige, im Studium weiter fortgeschrittene Studierende als erste Ansprechpartner den Anfänger/innen bei praktischen Fragen und Problemen im Studienalltag zur Seite stehen. Eine Vergütung in Form von zusätzlichen ECTS-Punkten könnte dabei in Erwägung gezogen werden. Eine intensive Betreuung in der ersten Studienphase ist notwendig, auch wenn dies zeitliche und finanzielle Ressourcen beansprucht (Hachmeister 2008). Denn so lässt sich die Erfolgsquote erhöhen, die Investition sollte sich also *«später in Form einer höheren Zahl erfolgreicher Absolventen sowohl für die Hochschule als auch für die Gesellschaft auszahlen»* (a. a. O.: 65).

Dieser Bedarf widerspiegelt sich – mit wenigen Ausnahmen – in den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews. Psychische Belastung in der ersten Studienphase ist wiederholt Thema der Gespräche. Die Fülle an neuen Informationen, die bewältigt werden muss, Unsicherheit in Bezug auf die getroffene Studienwahl, vor allem aber das Anonymitätsgefühl an der Hochschule erschweren Integrationsprozesse im Studium erheblich. Der Wunsch nach Bezugspersonen bzw. Bezugsgruppen wird in Interviews immer wieder geäußert. Insbesondere Abbrecher/innen bringen ein Bedürfnis nach Kleingruppenunterricht zum Ausdruck. Die in den Interviews mehrfach thematisierten grossen Studiengruppen erschweren nicht nur den Austausch und den Aufbau von Beziehungen. Es fällt Studierenden in grossen Gruppen auch schwerer, Fragen zu stellen bzw. sich während des Unterrichts zu äussern, woraus sich das Phänomen des *«gelernten Schweigens»* bzw. der *«angstbesetzten Schweigespirale»* entwickeln kann (Bachmann et al. 1999: 192).

Wissenschaftliche Themen, mit denen Studierende zu Beginn des Studiums konfrontiert sind, stellen ebenfalls eine grosse Hürde dar. Diese Problematik wird in den Interviews insbesondere im Zusammenhang mit komplexer Fachsprache und komplizierten, schwer verständlichen Texten thematisiert. Einige der befragten Personen äussern den Wunsch nach klaren Vorgaben oder Hinweisen zum effektiven Lesen wissenschaftlicher Texte (z. B. mittels Kernfragen). Bei Informationsveranstaltungen sollte das Gewicht wissenschaftlicher Modulinhalte im Curriculum deutlicher zum Ausdruck kommen. In einigen Interviews,

insbesondere mit Abbrecher/innen, zeigen sich auch falsche Vorstellungen vom (generalistischen Fachhochschul-)Studium. Aus den Äusserungen wird der Wunsch nach in der Praxis direkt anwendbarem Wissen ersichtlich, für viele Studierende scheint der Sinn der theoretischen Grundlagen und der Auseinandersetzung mit zentralen Ansätzen der Sozialen Arbeit nicht ohne Weiteres nachvollziehbar.

In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass auch das allgemeine Ausbildungsziel nicht allen Studierenden klar ist. Vor allem bei Abbrecher/innen ist eine gewisse Unsicherheit festzustellen, wo die Schwerpunkte der Lehre bzw. des Curriculums liegen: auf Praxisrelevanz oder auf der Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen für spätere Forschungstätigkeiten?<sup>43</sup> Dazu Wolfgang:

*Das ist einfach nicht ganz klar, also mir war zum Beispiel nicht ganz klar, wo will die Fach-schule mit mir hin? Will sie mich zu einem Wissenschaftler machen, oder will sie eigentlich, dass ich in der Praxis bestehen kann? Das war mir nicht ganz klar ... (Z. 84–87)*

Wie an dieser Stelle deutlich wird, fühlen sich einige Abbrecher/innen zu wenig bzw. falsch informiert. Sie beginnen das Studium in der Hoffnung, von Anfang an praxisbezogene Themen an konkreten Beispielen diskutieren zu können. Die Studierenden sind enttäuscht und äussern Kritik bzw. konkrete Verbesserungsvorschläge, zum Beispiele eine Art Studienprobezeit («Schnupperwoche»), um feststellen zu können, ob die Studienwahl sich als richtig erweist. Wie sich mit Bezug auf Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006) feststellen lässt, kann diese Beurteilung entscheidend sein. Denn Studierende, die sich in Bezug auf die getroffene Studienwahlentscheidung unsicher oder zu wenig informiert fühlen oder besorgt sind, werden eher zum Abbruch neigen (a. a. O.: 122). Dagegen hat eine gelungene Studienwahl einen positiven Einfluss auf erbrachte Leistungen, Studienzufriedenheit und studentisches Wohlbefinden, was wiederum zu besseren Noten, kürzerer Studienzeit und geringerer Abbruchquote führt (Schuler/Hell 2008). Vor diesem Hintergrund gewinnt ein «*valides Beratungs-*

<sup>43</sup> Auf diese Problematik verweisen auch Becker-Lenz/Müller (2009): «So kann es beispielweise das Ziel einer Ausbildung sein, auch die Bildung eines Forschungsethos für diejenigen Studierenden, die nach ihrer Bachelor-Ausbildung eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen möchten, zu ermöglichen. Wenn so eine Absicht besteht, so müsste es dafür entsprechende habitusbildende Ausbildungselemente geben. Dabei stellt sich jedoch die grundsätzliche Frage, ob es überhaupt nötig und möglich ist, gleichzeitig eine Habitusbildung zum Wissenschaftler und eine zum Praktiker zu durchlaufen» (a. a. O.: 400).

*Auswahl- und Zulassungsverfahren» an Bedeutung, da sich so Studienplatzkosten für die Studierenden und Hochschulen senken lassen. In diesem Zusammenhang widerspiegelt sich eine richtige Studienwahl in einer späteren adäquaten Berufstätigkeit. Durch die optimale Gestaltung des Zulassungsprozesses ist es den Hochschulen möglich, «ihre internationale Konkurrenzfähigkeit zu steigern, indem die geeigneten Kandidaten aufgenommen werden» (a. a. O.: 11).*

Wie aus den Äusserungen der interviewten Absolventen und Absolventinnen ersichtlich wird, tragen die entwickelten und umgesetzten Bewältigungsstrategien, starke Studienmotivation und Unterstützung des sozialen Umfelds deutlich zum Studienerfolg bei. In Anlehnung an Ebert (2012: 292) lässt sich festhalten, dass Studierende den grossen Wert der informellen Kommunikation für ihre persönliche Weiterentwicklung erkennen und diese zu schätzen wissen. Es ist auch anzunehmen, dass der Austausch mit Mitstudierenden und eine damit verbundene Arbeitsteilung oder gegenseitige Unterstützung zu den wichtigsten Erfolgsfaktoren gehören. Dies soll von der Hochschule aufgenommen werden, indem sie eine adäquate Infrastruktur bereitstellt, damit Studierende sich *«mit der Hochschule identifizieren und im Umfeld der Hochschule zu Hause fühlen»* (a. a. O.: 292). Es lässt sich mit Verweis auf Bachmann et al. (1999) festhalten, dass *«Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach»* bei Krisen im Studium eine wichtige, schützende Rolle spielt. Für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums sollen sich Studierende an der Hochschule wohlfühlen. Ebenso wichtig sind personale Ressourcen wie Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Coping-Stile (Bewältigungsstile). Eine Hochschule soll daher Gelegenheit zum Aufbau von Netzwerken bieten, ein gutes Klima pflegen sowie personale Ressourcen der Studierenden fördern (a. a. O.: 187).

Von Studierenden mit studienbegleitender Praxisausbildung wird hauptsächlich Unterstützung bei der Bewältigung des Studiums erwünscht. In diesem Zusammenhang wird auf gezielte Information schon bei den Informationsveranstaltungen bzw. im Aufnahmeverfahren verwiesen. Besonders die finanzielle Machbarkeit des Studiums und die familiäre und berufliche Situation (Arbeitsbelastung bzw. Schichtarbeit) der Kandidatinnen und Kandidaten sollte genau geprüft werden. Die studienbegleitende Praxisausbildung wird von den befragten Studierenden wiederholt als schwierigste Studienform bezeichnet. Die Aussagen deuten auf eine grosse Mehrfachbelastung hin, nicht nur im Sinne von organisatorischen Herausforderungen (Studium, berufliche Tätigkeit und oft auch familiäre Verpflichtungen miteinander in Einklang zu bringen), sondern auch

mit Blick auf den Kontrast zwischen Studium und Praxis. Das Thema der Theorie-Praxis-Relationierung wird von den interviewten Studierenden vor allem im Zusammenhang von Diskrepanzen aufgegriffen, die Spannungsverhältnisse in der Praxisausbildung auslösen und zum Studienabbruch führen können.

Ein Entgegenkommen seitens der Hochschule und Verständnis für die schwierige Lage der Studierenden erleben Studierende als grosse Unterstützung. In diesem Kontext wird oft auf die zuvorkommende Haltung der Bachelor-Leitung hingewiesen. Respektvolle Kommunikation wird als grosse Stärke der hochschulischen Kultur wahrgenommen. Mitarbeitende der Hochschule sind nicht anonym, sie werden von Studierenden als Persönlichkeiten erlebt. Aus den Interviews lassen sich verschiedene hochschulische Unterstützungsformen rekonstruieren, die den Studierenden in kritischen Situationen erlauben, Belastungen auszuhalten und zu verkraften.

Wie sich aus der Analyse der Interviews mit Studienabbrecher/innen ergibt, nehmen sie zunächst oft eine Studienpause in Anspruch, bevor sie sich zum Abbruch entscheiden. Gesuche um eine Beurlaubung sollten daher als wichtiges (Warn-)Signal wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang sollte auch eine Studierendenberatung bzw. ein Gespräch mit der Studienleitung als Standardmassnahmen bei Beurlaubungen erwogen werden.

Eine weitere in den Daten artikulierte Problematik stellen Mobbing und Machtgefälle in der Sozialen Arbeit dar. Diese Themen tauchen insbesondere im Zusammenhang mit Erfahrungen in der Praxisausbildung auf. Studierende werden mit dem Phänomen konfrontiert oder sind davon gar direkt betroffen. Diese Problematik könnte in verschiedenen Modulen aufgegriffen werden.

Aus den Daten lässt sich ferner ableiten, dass Studienabbrüche hauptsächlich auf persönliche Gründe oder unzutreffende Vorstellungen vom Studium respektive von der Theorie-Praxis-Relationierung zurückzuführen sind. Persönliche Umstände kann die Hochschule kaum beeinflussen, im anderen Fall lässt sich ein Abbruch auch als Neuorientierung verstehen. Studierende beginnen anschliessend ein anderes Studium oder eine andere Aus- und Weiterbildung oder widmen sich dem Familien- oder Berufsleben. Ein Studienabbruch bedeutet in diesem Fall kein Versagen der Betroffenen; das bestätigen auch andere Studien. Wenn nach dem Abbruch ein anderes, eher den Bedürfnissen entsprechendes Studium aufgenommen wird, gilt der Studienabbruch eher als Korrektur bzw. Optimierung des Ausbildungswegs (siehe auch Diem/Meyer 1999: 24; Schröder-Gronostay/Daniel

1999: 228; Meyer et al. 1999: 16). Die Hochschulinstitution und die Bedingungen, die dort herrschen, spielen bei der Abbruchentscheidung keine bedeutsame Rolle (Henecka/Gesk 1996). Nur bei einer überdurchschnittlich hohen Studienabbruchzahl sollen daher Konsequenzen und Folgerungen auf Leistungen in der Lehre gezogen werden (vgl. Oberschelp 2012: 80). Vielmehr ist es die persönliche Erfahrung, wie beispielsweise falsche Vorstellungen vom Studium und vom zukünftigen Beruf oder zunehmende Einsamkeit, die einen solchen Entscheid beeinflussen. Wenn dann noch weitere, konkurrierende Optionen (beruflicher Art oder ein anderer Studienplatz) hinzukommen, fällt die Abbruchentscheidung einfacher (a. a. O.: 181ff.).

Aus individueller Perspektive könnte ein Abbruch eher eine Verschiebung auf der Prioritätenliste bedeuten, beispielsweise zugunsten einer Berufstätigkeit oder der Elternrolle. Studieren als Beschäftigung spielt im Alltag vieler Studierender schon lange nicht mehr die Hauptrolle, die Hochschule steht auch nicht mehr im Zentrum ihres Lebens (Kiener 1999: 12f.). Parallel zum Studium werden andere Tätigkeiten ausgeübt (Erwerbstätigkeit, Volontariat, Elternschaft oder Hobby), die gleiche Priorität haben. Aus dieser Perspektive bedeutet ein Studienabbruch lediglich eine Änderung der Prioritäten, die Studienabbrecher/innen funktionieren in anderen Lebensbereichen weiter. Die Abbruchentscheidung wird somit eher als Teil der persönlichen Entwicklung wahrgenommen, es wird auf deren positive Aspekte oder Folgen hingewiesen, wie beispielsweise eine praxisnähere Perspektive, die Aussicht auf eine bessere finanzielle Situation und mehr Zeit, die durch den Abbruch «gewonnen» wird (Diem/Meyer 1999). Negative Reaktionen des Umfeldes oder das Gefühl der Niederlage kommen selten zum Ausdruck. Eher vermissen Abbrecher/innen die Hochschulatmosphäre und die Studienkolleg/innen und -kollegen (a. a. O.: 34f., 84). Vergleichbares ist auch an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fall, wie die Analyse der Interviews zeigt. Abbrecher/innen betrachten ihre Entscheidung entweder als Neuorientierung und beginnen eine andere Ausbildung, sie steigen ins Berufsleben ein oder setzen ihre Prioritäten neu und widmen sich der Familie. Auch wenn der Abbruch eine gewisse Wehmut auslöst, sind die Betroffenen von ihrer Entscheidung überzeugt.

Kolland (2002) überlegt sich, ob der Studienabbruch überhaupt ein soziales Problem darstellt. Studienabbruch kann als Folge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, bei dem mehr Handlungsfreiraum entsteht, verstanden werden. So gesehen, kann ein Studienabbruch auch als «sinnvolle Anpassung an sich verändernde Bedingungen – vor allem auf dem Arbeitsmarkt» – begriffen

werden (a. a. O.: 10). Aus institutioneller Perspektive (Hochschule) kann der Abbruch sogar eine positive Bedeutung haben, im Sinne einer (natürlichen) Selektion (Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007: 27).

Eine möglichst niedrige Studienabbruch- und eine möglichst hohe Studienerfolgsquote werden oft explizit als Ziele des Hochschulsystems definiert (Pixner/Schüpbach 2008: 122ff.). Dies wird auch im Kontext der Verpflichtung der Hochschule gegenüber Gesellschaft und Wirtschaft thematisiert. Eine Hochschule hat nicht nur ein

*inhaltlich und methodisch anspruchsvolles Studium zu gewährleisten, das die Absolventen in die Lage versetzt, zukünftige Anforderungen innovativ und auf hohem Niveau zu erfüllen, sondern ebenso für Wirtschaft und Gesellschaft eine hinreichende Zahl an Akademikern zum Studienabschluss zu führen. Dieses Ziel stellt sich schon angesichts der Notwendigkeit eines effizienten und sorgsamen Umgangs mit gesellschaftlichen wie persönlichen Ressourcen». (Heublein et al. 2012: 5)*

Der institutionelle Einfluss einer Hochschule auf die Abbruchneigung ist allerdings minimal (Georg 2008: 204). Grössere Bedeutung haben die individuelle Ebene und der Grad der Identifikation mit dem Fach. Diese Faktoren kann die Hochschule nur in einem sehr begrenzten Rahmen beeinflussen. Studienabbrüche lassen sich auch niemals vollständig eliminieren. Daher sollte der Schwerpunkt der Qualitätspolitik einer Hochschule auf Massnahmen gelegt werden, die zur Erhöhung der Studienerfolgsquoten beitragen, zum Beispiel Beratung- oder Betreuungsangebot, bestimmte Lösungen in der Lehre (In der Smitten/Heublein 2013: 100).

Studierende, die verschiedene Belastungen bewältigen müssen, zögern oft, Beratung oder professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Und wenn sie sich dafür entscheiden, müssen sie mit Wartezeiten und Unsicherheit in Bezug auf die Qualifikationen der Psychotherapeuten rechnen. Es ist deshalb wichtig, dass eine Hochschule über eine professionelle Beratungsstelle verfügt. Dort können Studierende erfahren, wie sie mit Krisensituationen umgehen können, um das Studium erfolgreich abzuschliessen (Graf/Krischke 2004: 56f.).

*Insofern ist die Integration der psychotherapeutischen Beratungsstellen in die Studentenwerke der Universitäten eine folgerichtige Konsequenz aus der besonderen psychischen Belastungssituation der Studierenden an modernen und eher anonymen Massenuniversitäten. (A. a. O.: 57)*

Die durchschnittliche Studiendauer und der Gesamtnotendurchschnitt gelten als Leistungskriterien eines Studienganges oder einer hochschulischen Institution. In Bezug auf die Konkurrenz zwischen den Hochschulen wird sich jede Hochschule bemühen, den Studierenden individuelle und frühzeitige Hilfe zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums anzubieten (Graf/Krischke 2004: 59). Hochschulische Beratungsstellen sollten sich auf eine Zunahme der Studierenden einstellen, die (immer häufiger) psychologisch-psychotherapeutische Hilfe suchen (Holm-Hadulla et al. 2009: 346). Die Mitarbeitenden der entsprechenden Stellen sollen, neben Kenntnissen «*studienpezifischer Probleme auch über hinreichende diagnostische und therapeutische Qualifikationen verfügen*». Denn zwischen 50 und 65 Prozent der Betroffenen leiden unter klinisch relevanten psychischen Beeinträchtigungen (a. a. O.: 354).

Studienabbruchforschung spielt für die Gestaltung der Curricula und das hochschulische Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle, allerdings lassen sich im Hinblick auf ihren Ex-post-Charakter kaum Prozesse zur Früherkennung von Studienabbrüchen definieren (Christensen/Meier 2014: 182). Als Hinweis können hier nur studentische Leistungsnachweise und Informationen dienen, die im Rahmen des Aufnahmeverfahrens gewonnen werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Studienabbruch als Prozess und dessen Verlauf zu verstehen und nachvollziehen zu können. Quantitative Hochschulanalysen oder Studierendenstatistiken sollten durch qualitative Untersuchungen des Wegs zum Studienabbruch und der Belastung von Studierenden ergänzt werden. Nur auf dieser Basis lässt sich ein optimales Unterstützungsangebot an einer Hochschule entwickeln.

Mit Grasshoff und Schweppe (2012: 247f.) sowie Schweppe (2006: 136f.) ist festzuhalten, dass Krisen im Studium für den Bildungsprozess notwendig sind. Verunsicherungen und Irritationen bisheriger Denk- und Handlungsmuster, die Studierende mit höherstufigen Theorie- und Sinnsystemen vertraut machen sollen, gehören immer dazu. Aus dieser Perspektive sollten studienbezogene Krisen von der Hochschulinstitution gar gefördert werden. Andererseits können solche Krisen aber Leiden und Belastung zur Folge haben, welche die Hochschule nicht mehr beeinflussen kann. Grundsätzlich stellt sich die Frage nach Handlungsmöglichkeiten bzw. nach der Verantwortung der Hochschule in Bezug

auf Probleme der Studierenden. Die niedrigen Abbrecher/innen-Zahlen,<sup>44</sup> wie sie ähnlich auch an den anderen schweizerischen Fachhochschulen mit Studienrichtung Soziale Arbeit zu beobachten sind,<sup>45</sup> sind auch als eine Art von natürlicher Selektion zu betrachten.

Die Hochschule soll sich darauf konzentrieren, das Unterstützungsangebot für diejenigen Studierenden weiterzuentwickeln, die auf Schwierigkeiten stossen, aber die nötigen Voraussetzungen erfüllen bzw. über starke Studienmotivation verfügen. Wichtig wäre dabei, bedürfnisgerechte Massnahmen zu prüfen, wie beispielsweise Unterstützung von Studierenden, die finanzielle Probleme haben. Von den befragten Studierenden wird beispielsweise ein Erlass der Studiengebühren als grosse Hilfe bezeichnet, ebenso die Anerkennung der Berufserfahrung als Praxismodul, was Zeit gewinnen lässt. Für Studierende, die unterschiedliche Probleme bewältigen müssen, sei es im Studium oder im persönlichen und im beruflichen Umfeld, spielt ein Entgegenkommen der Hochschule oder der Studienleitung und deren Verständnis für schwierige Lebenslagen eine zentrale Rolle. Das Gefühl, ernst genommen zu werden, trägt zusätzlich zum Studienerfolg bei.

Die Pluralisierung von Lebensverlaufsmustern ist ein Faktum der Moderne, die Lebensverläufe, auch der Studierenden, sind vielfältiger geworden (Scherrer/Zumsteg 2015: 209). Alte Normalitätsvorstellungen und Erwartbarkeiten werden von Neu- und Umorientierungen, Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten verdrängt. Individuen müssen lernen, mit Unsicherheiten, aber auch mit neuen Freiräumen umzugehen. Bei Statuspassagen (Übergängen von einem Status zum nächsten) sollen die Individuen von Eltern, Freunden und Lehrpersonen unterstützt und begleitet werden.

<sup>44</sup> Wie schweizerische Untersuchungen zeigen, kommt es in professionsorientierten Studiengängen (wie z. B. in Medizin, Recht oder Ingenieurwissenschaften) deutlich seltener zu Abbrüchen als in Studien, die sich auf kein bestimmtes Berufsfeld beziehen (Meyer et al. 1999: 132).

<sup>45</sup> Studienerfolgsquote auf Bachelor-Stufe an den Fachhochschulen: Soziale Arbeit – 90% (Kohorte 2008), 89% (Kohorte 2007), 87% (Kohorte 2006), BFS 2013.



## 8 Zusammenfassung und Ausblick

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie galt der Frage, weshalb Studierende ein Studium in Sozialer Arbeit abbrechen und wie die Entscheidungsprozesse verlaufen. Im Zentrum der Untersuchung stand die Rekonstruktion der Motive, die dieser Entscheidung zugrunde liegen. Die Untersuchung sollte zum Zweiten die Frage beantworten, welche Faktoren eine Entscheidung begünstigen, das Studium trotz vieler Belastungen – sei es im privaten, beruflichen oder studienbezogenen Bereich – weiterzuführen. Zunächst stellt das Studium für alle Studierenden eine grosse Herausforderung dar, die sie zu meistern versuchen. Während der Studienzeit sind sie auch mit persönlichen, beruflichen oder studienbezogenen Krisen konfrontiert, die sie nicht immer überwinden können. Wie vermutet (vgl. Kapitel 2), tragen auch die Erfahrungen im Praxisfeld zu den Abbruchmotiven bei. Der institutionelle Einfluss einer Hochschule auf die Neigung zum Abbruch scheint minimal zu sein. Denn, wie sich aus den Daten ableiten lässt, sind Studienabbrüche hauptsächlich auf persönliche Gründe oder unzutreffende Vorstellungen vom Studium oder von der Theorie-Praxis-Relationierung zurückzuführen.

Ebenso hat sich bestätigt, dass meist eine Kombination von Faktoren und nicht ein einziges Motiv die Grundlage der Abbruchentscheidungen bildet. Wenn die Mehrfachbelastung zu gross ist oder wenn das Studium den Vorstellungen der Studierenden nicht entspricht, brechen sie das Studium ab, meist nach einer intensiven Phase des Überlegens und Abwägens. Allerdings spielt dabei fehlende Unterstützung des gesellschaftlichen Umfelds oft eine Rolle.

Für den Studienerfolg dagegen ist die soziale Unterstützung von der Familie, Freunden oder Mitarbeitenden entscheidend. Die wichtigste Ressource während des Studiums stellt ein guter Kontakt zu den Mitstudierenden dar, gepaart mit Vertrauen, das Studierende dem hochschulischen System entgegenbringen. Entscheidend für den erfolgreichen Abschluss ist auch, ob sie die richtigen Bewältigungsstrategien entwickeln und umsetzen können.

Das Entgegenkommen der hochschulischen Organisation, deren Dialogbereitschaft sowie zuvorkommende, dienstleistungsorientierte Kultur tragen massgeblich zum Studienerfolg bei.

Die Wahl des methodischen Vorgehens hat sich als hilfreich bestätigt; die subjektive Sichtweise der Befragten ist essenziell, um ihr Handeln und ihre

Entscheidungen zu verstehen und daraus Folgerungen für die hochschulische Politik ableiten zu können. Die auf diesem Weg generierten Erkenntnisse hätte eine standardisierte Befragung nicht erbringen können. Quantitative Studien können die objektiven Hauptgründe für Studienabbrüche zeigen, aber nur durch einen qualitativen Zugang zur Welt der Studierenden lassen sich deren Motive und Haltungen rekonstruieren.

Die Interviewpartner/innen verweisen auf steigende Studierendenzahlen an den Fachhochschulen, welche die Studienrichtung Soziale Arbeit anbieten. Die Hochschulen nehmen nicht nur immer mehr Studierende aus der Schweiz auf, sie werben auch zunehmend um ausländische Kandidat/innen. Die befragten Studierenden befürchten, das könnte zu einem Überangebot von Absolvent/innen führen, was beim Stellenangebot und Lohnniveau auf dem Arbeitsmarkt Problem schaffen, möglicherweise auch zu einer Inflation von Bildungszertifikaten führen könnte. Diese Hypothese müsste einer systematischen empirischen Prüfung unterzogen werden.

Wie die Fallanalysen des Weiteren übereinstimmend zeigen, brauchen Studierende während der Studienzeit Unterstützung. Personen, die sich in einer schwierigen Lage befinden und Studierendenberatung und andere Angebote in Anspruch nehmen sollen, müssen allerdings erst eine psychische Barriere meistern: eigene Hemmungen überwinden und sich mit Schamgefühlen auseinandersetzen. Aus den Interviews lassen sich verschiedene Gründe rekonstruieren, warum es zu solchen Hemmungen kommt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine Hochschule die Personen identifizieren kann, die Unterstützung brauchen. Allgemeine Zufriedenheitsbefragungen und (Modul-)Evaluationen reichen dazu nicht.

Das Thema der Theorie-Praxis-Relationierung wird von den interviewten Studierenden vor allem im Zusammenhang von Diskrepanzen aufgegriffen, die Spannungsverhältnisse in der Praxisausbildung auslösen und zum Studienabbruch führen können. Als Ausblick für eine eventuelle Folgestudie stellt sich daher die Frage, wie solche Spannungsverhältnisse in den Praxisorganisationen von Professionellen der Sozialen Arbeit erlebt und wahrgenommen werden.

## 9 Literaturverzeichnis

- Achtziger, Anja/Gollwitzer, Peter M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Jutta Heckhausen/Heinz Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 309–335). Berlin: Springer.
- Gollwitzer, Peter M. (1987). Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In: Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz E. (Hrsg.), Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften (S. 176–189). Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer.
- Bachmann, Nicole/Berta, Daniela/Eggli, Peter/Hornung, Rainer (1999). Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern: Hans Huber.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009). Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.
- Beckmann, Jürgen/Heckhausen, Heinz (2010). Situative Determinanten des Verhaltens. In: Jutta Heckhausen/Heinz Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 74–104). Berlin: Springer.
- Berning, Ewald/Schindler, Götz (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Themenheft «Studienabbruch», H. 4, S. 417–426.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 3, S. 406–429.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2012). Überfordert, enttäuscht, verwöhlt oder strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, H. 1, S. 89–108.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (S. 183–198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).

- Brandstätter, Hermann/Grillich, Ludwig/Farthofer, Alois (2006). Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 38, H. 3, S. 121–131.
- Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. In: Swiss Journal of Sociology, Jg. 36, H. 2, S. 325–344.
- Büschi, Eva/Le Breton, Maritza/Parpan-Blaser, Anne (2012). Verstehensarbeit – Methodische Aspekte der qualitativen Forschung mit Untersuchungspersonen anderer Erstsprache. In: Stefan Schnurr/Daniel Gredig (Hrsg.), Forschen in der Sozialen Arbeit (S. 14–35). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Cappelli, Stéphane (2005). Erfolgs- und Abbruchquoten an den Fachhochschulen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Christensen, Björn/Meier, Jan-Hendrik (2014). Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 62, H. 6, S. 182–185.
- Dauenheimer, Dirk/Stahlberg, Dagmar/Frey, Dieter/Petersen, Lars-Eric (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: Martin Irle/Dieter Frey (Hrsg.), Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). (S. 159–190). Bern: Hans Huber.
- Diekmann, Andreas/Voss, Thomas (2004). Die Theorie des rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In: dies. (Hrsg.), Rational Choice. Probleme und Perspektiven (S. 13–29). München: Oldenbourg.
- Diem, Markus/Meyer, Thomas (1999). Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Bundesamt für Statistik in Zusammenarbeit mit NFP 33 (Hrsg.), Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Ebert, Jürgen (2012). Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.
- Elster, Jon (Hrsg.) (1986). Rational Choice. Oxford: Basil Blackwell.
- Elster, Jon (1987). Subversion der Rationalität. Theorie und Gesellschaft, Band 4. Frankfurt am Main: Campus.

- Esser, Hartmut (1991a). Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und «Rational Choice». Tübingen: Mohr Siebeck.
- Esser, Hartmut (1991b). Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 20, H. 6, S. 430–445.
- Esser, Hartmut (1993). Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut (1999a). Soziologie. Allgemeine Grundlagen (3. Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut (1999b). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.
- Fellenberg, Franziska/Hannover, Bettina (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik, Jg. 20, H. 4, S. 381–399.
- Festinger, Leon (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, Ill.: Row Peterson.
- Festinger, Leon (1964). Conflict, decision, and dissonance. Stanford: Stanford University Press.
- Flick, Uwe (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Formazin, Maren/Wilhelm, Oliver/Schroeders, Ulrich/Kunina, Olga/Hildebrandt, Andrea/Köller, Olaf (2008). Validitäts- und Nutzenüberlegungen zur Studierendenauswahl mit Präzisierungen für das Fach Psychologie. In: Heinz Schuler/Benedikt Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 204–214). Göttingen: Hogrefe.
- Georg, Werner (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, H. 2, S. 191–206.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.

- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gold, Andreas (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gold, Andreas/Kloft, Carmen (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 23, Nr. 4, S. 265–279.
- Gollwitzer, Peter M. (1987). Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In: Heinz Heckhausen/Peter M. Gollwitzer/Franz E. Weinert (Hrsg.), Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften (S. 176–189). Berlin: Springer.
- Graf, Gabriele/Krischke, Norbert R. (2004). Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grasshoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2012). Fallarbeit – Studium – Biographie. In: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 235–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Griesbach, Heinz/Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter (1998). Studienabbruch-Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung. HIS Kurzinformation A5/98.
- Hachmeister, Cort-Denis (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In: Heinz Schuler/Benedikt Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 57–66). Göttingen: Hogrefe.
- Harmsen, Thomas (2004). Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg: Carl Auer.
- Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Netz, Nicolai/Mishra, Shweta (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015. Bielefeld: Bertelsmann.

- Helfferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hell, Benedikt/Trapmann, Sabrina/Schuler, Heinz (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In: Heinz Schuler/Benedikt Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.
- Henecka, Hans Peter/Gesk, Inge (1996). Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heublein, Ulrich (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Motive der Studienabbrecher. In: Forschung & Lehre, H. 5/2003, S. 256–258.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Reihe Hochschulplanung. Band 163. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012). Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule, H. 3/2012.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW: Forum Hochschule, H. 4/2014.
- Hill, Paul B. (2002). Rational-Choice-Theorie. Bielefeld: Transcript.
- Hillmert, Steffen (2011). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Rolf Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holm-Hadulla, Rainer/Hofmann, Frank-Hagen/Sperth, Michael/Funke, Joachim (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich von Feldstichproben mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. In: Psychotherapeut, Jg. 54, H. 5, S. 346–356.

- In der Smitten, Susanne/Heublein, Ulrich (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 8, H. 2, S. 98–109.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kiener, Urs (1999). Gibt es Studienabbrecher? Studium und Studienabbruch im Kontext. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger.
- Kolland, Franz (2002). Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller.
- Krempkow, René (2007). Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: Weblar.
- Krempkow, René/Pastohr, Mandy (2006). Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000–2004. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 2, H. 1, S. 7–38.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Werner Georg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme (S. 55–92). Konstanz: UVK.
- Leemann, Regula Julia (2015a). Zum gesellschaftlichen Wert, den Funktionen und der (ungleichen) Verteilung von Bildung. In: Regula Julia Leemann/Moritz Rosenmund/Regina Scherrer/Ursula Streckeisen/Beatrix Zumsteg (Hrsg.), Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung (S.106–144). Bern: hep.
- Leemann, Regula Julia (2015b). Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: Regula Julia Leemann/Moritz Rosenmund/Regina Scherrer/Ursula Streckeisen/Beatrix Zumsteg (Hrsg.),



- Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung (S.146–195). Bern: hep.
- Lewin, Karl (1999). Studienabbruch in Deutschland. In: Manuela Schröder-Gronostay/Hans-Dieter Daniel (Hrsg.), Studienerfolg und Studienabbruch (S. 17–49). Neuwied: Luchterhand (Beiträge aus Forschung und Praxis).
- Lindenberg, Siegwart (1985). An assessment of the new political economy: its potential for the social sciences and for sociology in particular. *Sociological Theory*, 3 (1). S: 99-114.
- Lorson, Peter/Lubinski, Astrid/Nickel, Matthias/Toebe, Marc (2011). Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 59, H. 6, S. 192–198.
- Malsburg, Raban von der (1997). Studienabbruch an der Universität Heidelberg. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Themenheft «Studienabbruch», H. 4, S. 325–336.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mennemann, Hugo (2000). Krise als ein Zentralbegriff der (Sozial-)Pädagogik – eine ungenutzte Möglichkeit? In: *Neue Praxis*, Jg. 30, H. 3, S. 207–226.
- Meyer, Thomas (1996). Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen – eine Strukturanalyse. Forschungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, Thomas/Diem, Markus/Droz, Rémy/Galley, Françoise/Kiener, Urs (1999). Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt «Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken». Nationales Forschungsprogramms 33. Zürich: Rüegger.
- Müller-Hermann, Silke (2012). Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberschelp, Axel (2012). Berichtswesen und Hochschul-Steuerung. Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen? In: *Hochschulmanagement*, Jg. 7, H. 3, S. 75–82.
- OECD (2009). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

- Öttl, Christine/Härter, Gitte (2001). Studienabbruch – So geht's weiter. Erfolgreich bewerben ohne Studienabschluss. Landsberg am Lech: mgv.
- Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.) (2009). Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neuere Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pixner, Johann/Mocigemba, Dennis/Kraus, Michael/Krempkow, René (2009). Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57, H. 1, S. 6–13.
- Pixner, Johann/Schüpbach, Heinz (2008). Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss-)erfolgs. In: Heinz Schuler/Benedikt Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 122–128). Göttingen: Hogrefe.
- Pohlenz, Philipp/Seyfried, Markus (2010): Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren, Wissenschaftsmanagement. In: Zeitschrift für Innovation, Jg. 16, H. 4, S. 30–36.
- Pohlenz, Philipp/Tinsner, Karen (2004). Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam: Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation).
- Pohlenz, Philipp/Tinsner, Karen/Seyfried, Markus (2007). Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rech, Jörg (2012). Studienerfolg ausländischer Studierender: Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Reglement über die Zulassung zum Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vom 1.6.2009.
- Rosenthal, Gabriele (2008). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung (2., korrigierte Auflage). Weinheim: Juventa.

- Scherrer, Regina/Zumsteg, Beatrix (2015). Bildungsverlauf als Teil des Lebensverlaufs in westlichen Gesellschaften. In: Regula Julia Leemann/Moritz Rosenmund/Regina Scherrer/Ursula Streckeisen/Beatrix Zumsteg (Hrsg.), Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung (S. 198–234). Bern: hep.
- Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.) (1999). Studienerfolg und Studienabbruch. Neuwied: Luchterhand (Beiträge aus Forschung und Praxis).
- Schuler, Heinz/Hell, Benedikt (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In: dies. (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 11–17). Göttingen: Hogrefe.
- Schweppe, Cornelia (2006). Studienverläufe in der Sozialpädagogik: Biographische Rekonstruktionen. Weinheim: Juventa.
- SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spady, William G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. In: Interchange, Jg. 1, Nr. 1, S. 64–85.
- Spady, William G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. In: Interchange, Jg. 2, Nr. 3, S. 38–62.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: PVU.
- Ströhlein, Gerhard (1983). Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tinto, Vincent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research, Jg. 45, H. 1, 89–125.
- Treibel, Annette (2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart (7., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, Franz E. (1987). Bildhafte Vorstellung des Willens. In: Heinz Heckhausen/Peter M. Gollwitzer/Franz E. Weinert (Hrsg.), Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften (S. 176–189). Berlin: Springer.

- Wendt, Claus/Kaschytza, Jörg/Schneider, Christoph (1997). Einflussfaktoren auf Studienverlauf und Studienerfolg am Institut für Soziologie der Universität Heidelberg. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Themenheft «Studienabbruch», H. 4, S. 371–389.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. FQS(Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research), Vol. 1, No 1, Art. 22. [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519) [Zugriff: 16.1.2016].

## 10 Anhang

### 10.1 Leitfäden

Tabelle 2: Leitfaden Studienabbrecher/innen

<b>Gesprächseinstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kurze Vorstellung des Forschungsprojektes</li></ul>
<b>Situation vor einem Studienabbruch</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Können Sie mir erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, Soziale Arbeit zu studieren?</li><li>• Wie würden Sie das Studium zu Beginn beschreiben?</li></ul>
<b>Gründe/Weg zur Entscheidung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Können Sie mir erzählen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie das Studium abgebrochen haben?</li><li>• Haben weitere Gründe mitgespielt?</li><li>• Können Sie beschreiben, wie es zur dieser Entscheidung kam? Wie lange hat es gedauert, bis Sie sich entschieden haben?</li><li>• Hat die Hochschule für Soziale Arbeit als Institution bei Ihrer Entscheidung eine Rolle gespielt?</li><li>• Haben Sie versucht, mit jemandem von der Hochschule darüber zu sprechen?</li><li>• Hat Ihre soziale Umgebung, ich meine: Familie, Freundeskreis oder Mitarbeitende usw., bei Ihrer Entscheidung eine Rolle gespielt?</li></ul>
<b>Gefühle</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Können Sie mir sagen, wie Sie sich dabei gefühlt haben? Was haben Sie damals gedacht?</li><li>• Können Sie mir sagen, wie Sie sich später gefühlt haben? Was haben Sie gedacht?</li><li>• Wie würden Sie jetzt Ihre Gefühle diesbezüglich beschreiben? Wie würden Sie heute die Entscheidung beurteilen?</li></ul>
<b>Reaktionen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Können Sie mir sagen, wie Ihre Eltern reagiert haben?</li><li>• Können Sie mir sagen, wie Ihr Partner/Ihre Partnerin/Ihr Mann/Ihre Frau/Ihre Kinder reagiert haben?</li><li>• Können Sie mir sagen, wie Ihre Studienkollegen und Studienkolleg/innen reagiert haben? Stehen Sie im Kontakt mit ihnen?</li></ul>

<b>Empfehlungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was würden Sie Studierenden empfehlen, die sich heute in einer ähnlichen Situation befinden?</li> <li>• Was würden Sie der Hochschule für Soziale Arbeit empfehlen?</li> </ul>
<b>Gesprächsabschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was machen Sie jetzt? Studieren Sie (was, wo), arbeiten Sie? ...</li> </ul>
<b>Angaben zur Person</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alter</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Nationalität</li> <li>• Zivilstand/Kinder</li> <li>• Wohnort</li> <li>• Eltern – Beruf</li> <li>• Arbeitsort</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienmodus</li> <li>• Zeitpunkt des Abbruchs</li> <li>• Studienort</li> <li>• Jahrgang</li> </ul>

Tabelle 3: Leitfaden Absolventinnen und Absolventen

<b>Gesprächseinstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurze Vorstellung des Forschungsprojektes</li> </ul>
<b>Motivation Studienanfang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Können Sie mir erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, Soziale Arbeit zu studieren?</li> <li>• Wie würden Sie das Studium zu Beginn beschreiben?</li> </ul>
<b>Positive Erfahrungen Schwierigkeiten im Studium</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was hat Ihnen im Studium besonders gut gefallen? Was werden Sie sicher in guter Erinnerung behalten?</li> <li>• Wenn Sie ans ganze Studium denken, würden Sie sagen, dass Sie irgendwelche Schwierigkeiten gehabt haben?</li> <li>• Waren das Schwierigkeiten in Bezug aufs Studium? Können Sie diese Schwierigkeiten beschreiben? (Welcher Art: Schwierigkeiten mit Lernen, Dozierenden, Mitstudierenden usw.) Hat die Hochschule für Soziale Arbeit als Institution dabei eine Rolle gespielt?</li> <li>• Waren das Schwierigkeiten ausserhalb des Studiums? Können Sie diese Schwierigkeiten beschreiben? (Welcher Art: Probleme mit Gesundheit, Familie, Finanzen usw.)</li> <li>• Haben Sie versucht, mit jemandem von der Hochschule darüber zu sprechen?</li> <li>• Haben Sie irgendwann mit dem Gedanken gespielt, das Studium abzugeben?</li> <li>• Was/Wer hat Ihnen damals geholfen, die Schwierigkeiten zu überwinden? Was war für Sie die grösste Unterstützung?</li> </ul>
<b>Gefühle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Können Sie mir sagen, wie Sie sich damals (<i>bei Schwierigkeiten</i>) gefühlt haben? Was haben Sie damals gedacht?</li> </ul>
<b>Empfehlungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was würden Sie Studierenden empfehlen, die Schwierigkeiten im Studium haben?</li> <li>• Was würden Sie der Hochschule für Soziale Arbeit empfehlen?</li> </ul>
<b>Gesprächsabschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie lange haben Sie insgesamt studiert? (Semester)</li> <li>• Was machen Sie jetzt? (Arbeit, Familiengründung usw.)</li> </ul>

<b>Angaben zur Person</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alter</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Nationalität</li> <li>• Zivilstand/Kinder</li> <li>• Wohnort</li> <li>• Eltern – Beruf</li> <li>• Arbeitsort</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienmodus</li> <li>• Standort</li> <li>• Jahrgang</li> </ul>



## 10.2 Soziodemografische Merkmale der Befragten

Tabelle 4: Übersicht über die befragten Studienabbrecher/innen

Datum des Interviews	Pseudonym	Alter zum Zeitpunkt des Interviews	Geschlecht	Studienjahr und Studienmodus	Standort	Zivilstand zum Zeitpunkt des Interviews	Zeitpunkt des Studienabbruchs
23.10.2012	Gabriela	30	Weiblich	2009 Teilzeit	Olten	Verheiratet, 2 Kinder	Nach dem 3. Semester
25.10.2012	Gisela	27	Weiblich	2010 - Vollzeit	Olten	Ledig	Nach dem 4. Semester
14.11.2012	Tanja	40	Weiblich	2008 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Olten, dann Basel	Verheiratet, 2 Kinder	Nach dem 8. Semester
04.02.2013	Stephan	33	Männlich	2011 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Olten	Ledig	Nach dem 2. Semester
11.02.2013	Igor	26	Männlich	2008 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Ledig	Nach dem 2. Semester

26.03.2013	Beat	30	Männlich	2009 Vollzeit	Basel	Verheiratet	Nach dem 4. Semester
03.04.2013	Helene	21	Weiblich	2012 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Ledig	Nach dem 1. Semester
25.04.2013	Wolfgang	35	Männlich	2012 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Verheiratet	Nach dem 1. Semester
30.08.2013	Franziska	22	Weiblich	2012 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Olten	Ledig	Nach dem 2. Semester
06.11.2013	Urs	41	Männlich	2011 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Ledig, 2 Kinder	Nach dem 4. Semester

Tabelle 5: Übersicht über die befragten Absolvent/innen

Datum des Interviews	Pseudonym	Alter zum Zeitpunkt des Interviews	Geschlecht	Studienjahr und Studienmodus	Standort	Zivilstand zum Zeitpunkt des Interviews	Zeitpunkt des Studienabschlusses
24.04.2013	Hans	42	Männlich	2008 - Studienbegleitende Praxisausbildung, dann Vollzeit	Basel	Ledig, 2 Kinder	2012
25.04.2013	Fabienne	37	Weiblich	2008 -Vollzeit, dann Teilzeit	Basel	Ledig,1 Kind	2012
07.05.2013	Roger	28	Männlich	2008/Vollzeit	Basel	Ledig, 1 Kind	2012
09.10.2013	Gabrielle	36	Weiblich	2009 - Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Ledig	2013
10.10.2013	Beatrice	31	Weiblich	2009 -Vollzeit	Olten, dann Basel	Ledig	2013
07.11.2013	Lars	26	Männlich	2009/Vollzeit	Olten	Ledig	2012
04.03.2014	Susanne	37	Weiblich	2009 – Teilzeit	Olten	Ledig	2014
24.03.2014	Petra	46	Weiblich	2011 - Studienbegleitende Praxisausbildung, dann	Basel	Verheiratet,	2014

				Teilzeit		2 Kinder	
25.03.2014	Simon	26	Männlich	2009/Studienbegleitende Praxisausbildung	Basel	Ledig	2014
21.08.2014	Ludwig	27	Männlich	2011/Studienbegleitende Praxisausbildung, dann Vollzeit	Basel	Ledig, 1 Kind	2014

## 10.3 Beispiele für Memos

Datei

Code

Zeile

Eingabe für Suche nach Textsegment in den Memos:

Memo

sie hat sich in Basel fremd gefühlt, sie weiss nicht ob das am Altersunterschied lag oder nicht, aber in Olten war sie auch älter....

Speichern

Abbruch

Löschen

Glättern

Abbildung 12: Beispiel für Memo 1 (Quelle: AQUAD7)

Datei

Code

Zeile

Eingabe für Suche nach Textsegment in den Memos:

Memo

Das ist nicht der gleiche Kollege, der ihn fürs Studium überzeugt hat!

Speichern

Abbruch

Löschen

Glättern

Abbildung 13: Beispiel für Memo 2 (Quelle: AQUAD7)

Datei	<input type="text" value="transkript+ .atx"/>	<div>Speichern</div> <div>Abbruch</div> <div>Löschen</div> <div>Glättern</div> <div>vor ➡</div> <div>⬅ zurück</div>
Code	<input type="text" value="Schule - das Strengste"/>	
Zeile	<input type="text" value="32"/>	
Eingabe für Suche nach Textsegment in den Memos: <input type="text"/>		
<div>Memo</div> <div>Sie spricht während des ganzen Interviews über "Schule", nicht "Fachhochschule". Sie nimmt ihre Rolle der Studentin nicht wahr, sie ist immer noch Schülerin</div>		

Abbildung 14: Beispiel für Memo 3 (Quelle: AQUAD7)

## 10.4 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

### Tabellen

Tabelle 1: Der <i>homo sociologicus</i> , der <i>homo oeconomicus</i> und das RREEMM-Modell	49
Tabelle 2: Leitfaden Studienabbrecher/innen	165
Tabelle 3: Leitfaden Absolventinnen und Absolventen	167
Tabelle 4: Übersicht über die befragten Studienabbrecher/innen	169
Tabelle 5: Übersicht über die befragten Absolvent/innen	171

### Abbildungen

Abbildung 1: Modell des Abbruchprozesses von Spady	33
Abbildung 2: Modell des Abbruchprozesses von Tinto	36
Abbildung 3: Kausalmodell zur Erklärung von Studienabbrüchen	40
Abbildung 4: HIS-Modell des Studienabbruchprozesses	41
Abbildung 5: Motivationssituation bei Studienabbruch	43
Abbildung 6: : Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen nach Gollwitzer	51
Abbildung 7: Ablaufmodell bei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse	65
Abbildung 8: Hauptkategorien	66
Abbildung 9: Kategorien auf einem nächsthöheren Abstraktionsniveau	67
Abbildung 10: Beispiel für das Kodierverfahren – Interview mit einem Studienabbrecher	68
Abbildung 11: Beispiel für das Kodierverfahren – Interview mit einem Absolventen	69
Abbildung 12: Beispiel für Memo 1	173
Abbildung 13: Beispiel für Memo 2	173
Abbildung 14: Beispiel für Memo 3	174

## 10.5 Hauptkategorien und Kategorien der Analyse

### Abbruchentscheid

1 Jahr Beurlaubung  
Abbruch als bessere Option  
Abbruch ist kein Thema mehr  
Abbruch nach einem Jahr  
Abbruchgedanken  
Abbruchentscheidung  
Abbruchentscheidung als einzige Möglichkeit  
Abbruchentscheidung nicht mit Arbeitsteam besprochen  
Abbruchentscheidung nötig wegen Gesundheitsprobleme abwägen  
bequeme Option nicht wollen  
Bestätigung der Entscheidung  
das Richtige tun  
einsamer Entscheid  
Entscheidung als Eigenschutz  
Entscheidung als gut beurteilt  
Entscheidung als Muss  
Entscheidung als Neuanfang  
Entscheidung für die Arbeit  
Entscheidung für Familie und Arbeit  
Entscheidung schnell treffen wollen  
erste Abbruchsgedanken  
Gesundheit hat Priorität  
hypothetisch (bald) fertig sein können  
innerer Kampf  
kein Bedauern



kein Gespräch mehr gesucht  
kein Wiedereinstieg  
keine Akzeptanz der Entscheidung im Arbeitsteam  
keine einfache Entscheidung  
keine langen Überlegungen  
keine optimale Lösung  
langes Hin und Her  
mehrere Abbruchsgründe  
Möglichkeit, das Studium irgendwann wiederaufzunehmen  
nicht viele Leute involvieren wollen  
nötige Abbruchentscheidung  
paradoxe Entscheidung  
Pro und Kontra abwägen  
richtige Entscheidung  
riesiges Abwägen  
schwere Entscheidung  
schwieriger Abschied  
selbstständige Entscheidung  
sich entscheiden müssen  
sich selber unter Druck setzen  
Sicherheitsgefühl  
Sicherheit mit der Zeit  
Unsicherheit wegen Entscheidung  
Verantwortung gegenüber anderen

### **Beginn des Studiums**

Ablenkung durch grosse Räume  
Ablenkung durch Gruppengrösse  
Ablöschen am Anfang des Studiums

alles anders, alles neu  
alles ist am Entstehen  
am Schwimmen sein  
Änderungen im Curriculum  
Anforderungen gerecht werden wollen  
Anonymität  
Anonymitätsgefühl in grosser Gruppe  
anstrengender Studienplan  
Aufwand wegen Gruppenarbeiten  
ausgesiebt sein  
Austausch mit Gleichaltrigen  
Bedarf an wissenschaftlicher Fundierung  
Bedenken  
Begeisterung am Anfang des Studiums erwünscht  
bereichernder Altersunterschied  
berufsbegleitendes Studium  
böses Erwachen  
Chaos  
den Vorstellungen entsprechendes Studium  
Dozierende mit Praxiserfahrung  
eigene Gruppe finden  
Erfahrungen mit Gleichaltrigen haben  
erstes Semester als schwierigste Zeit  
erstes Semester gut abgeschlossen  
Euphorie bei der Arbeit  
Euphorie schnell verlieren  
Fachsprache zu schwierig  
fast kein Theorie-Praxis-Transfer in Modulen  
fehlendes Verständnis

Fortschritt bei schriftlichen Arbeiten  
Freiheit  
früherer Schwerpunkt auf Praxis gelegt  
früheres Wissen nutzen wollen  
gern zur Schule gehen  
Gewöhnung  
grosse Bedeutung der praktischen Erfahrungen  
Gruppengrösse  
Herausforderungen gewichtiger als gedacht  
hilfreiche Online-Plattformen  
hineinwachsen (ins Studium)  
hohe Anforderungen seitens Hochschule  
hohe Arbeitsbelastung  
höheres Niveau  
im Studium geschwommen  
immer schlimmer  
jeden Tag anders  
kein Mittelmass finden können  
kein Praxisbezug  
kein Wissen haben  
kein Zusammenhang zwischen Studium und Praxis  
keine Auseinandersetzung mit Studium  
keine klare Ausrichtung in Bezug auf Soziale Arbeit  
keine konkreten Beispiele  
keine Überwachung  
kleine Belastbarkeit  
kollegiale Stimmung  
komplexe Aufgabenstellungen  
Leistungsnachweise/Prüfungen

Lerninhalte verstehen wollen  
Mühe haben mit Unterrichtsform  
Nachteile Basel  
naiv sein  
negative Stimmung  
negativer Einfluss  
neue Stadt  
neue Strukturen  
neue Welt eröffnet  
neuer Schwerpunkt auf Theorie gelegt  
neuer Studiengang  
nicht auswendig lernen wollen  
nicht infrage kommendes Vollzeitstudium  
nicht mitkommen  
niemanden kennen  
Oberflächlichkeit des Lernstoffs  
offen sein für vieles  
Orientierungsphase  
permanente Veränderungen an der Hochschule  
permanenter Druck  
positive Überraschung mit Lerninhalten  
Probleme Sozialer Arbeit mit Professionalität  
Qualitätsschwankungen bei Dozierenden  
Rolle der Studentin übernehmen müssen  
Rollenvertausch: Dozierende informieren sich bei Studierenden  
roter Faden im Studium  
Ruf der HSA: immer etwas neu  
Schlafmangel  
schlechte Raumorganisation

Schock  
schwierig, sich zu entscheiden  
Schwierigkeit, Kontakte zu knüpfen wegen Grösse  
Schwierigkeiten mit Aufnehmen  
Schwierigkeiten mit grossen Gruppen  
Schwierigkeiten mit Prioritätensetzung  
selber aufarbeiten müssen  
sich als Fremdkörper fühlen  
sich ans Studium gewöhnen  
sich aufs Studium freuen  
sich aufs Studium gern einlassen  
sich nicht einfinden können  
sich nicht trauen, nachzufragen  
sich nicht überwinden können, zu fragen  
sich nicht unter Druck setzen wollen  
sich übers Studium freuen  
sich wie an der Universität fühlen  
Soziale Arbeit als neues Umfeld  
spannende Auseinandersetzung  
Stereotyp vom Sozialarbeiter  
Stress nach ein paar Wochen Studium  
Studium als Bereicherung  
Studium als grosse Veränderung  
Studium als neue bunte Welt  
Studium nicht geniessen können  
täglicher Wissensinput  
theoretische Module  
umdenken lernen  
Umgestaltung des Curriculums

unbekannte Fachbegriffe  
unerwarteter Beginn des Studiums  
uninteressante Modulinhalte  
Unklarheit an der HSA  
Unsicherheit  
Unterricht in grossen Hörsälen  
Unterschiede in Umgang mit dem Druck  
Unterschiede zwischen Dozierenden  
unterschiedliche Dozierende  
unübersichtliche EDV-Einführung  
Verschulung  
Verstehen als Herausforderung  
Verwirrung  
Verwirrung mit neuem Curriculum  
Verwirrung mit Online-Plattformen  
viel arbeiten  
viel auf einmal  
viel ist offen  
viele Leute im Raum  
viele Module besuchen  
viele neue Informationen  
viele Studierende aufnehmen  
von null anfangen müssen  
Vorfreude auf das Studium und Wissensinput  
Vorlesungen nicht gut organisiert  
Vorsprung dank Berufserfahrung  
Vorteile Olten  
weniger Einkommen  
weniger Zeit

wissenschaftliche Texte lesen müssen  
wissenschaftlicher Teil relevant  
Wunsch nach vertrautem Umfeld  
Zeit für später sparen wollen  
Zufriedenheit mit Studienort

### **Bewältigung**

Abmeldung vom Studium  
Abwesenheit in Modulen  
allein in die Ferien fahren  
Alternativen abwägen  
Abmeldung vom Studium  
Analyse der Schwierigkeiten  
andere Hochschulen prüfen  
andere Möglichkeiten prüfen  
Ansprüche herunterschrauben  
Arbeit als Erholung von Problemen  
auf späteren Nutzen hoffen  
Aufgaben nicht vor sich herschieben  
Ausbildung durchziehen wollen  
Austausch suchen  
Auszeit nehmen  
Auszeit von der Familie nehmen  
Bedürfnisse klar äussern  
Beratung suchen  
Beurlaubung  
Bewältigungsstrategien  
bis zu den Semesterprüfungen durchziehen  
das Richtige machen wollen

dem Druck gewachsen sein  
dem Unterricht fernbleiben  
den Weg des geringsten Widerstandes nicht gehen wollen  
Dozierende sensibilisieren  
Dozierenden es recht machen wollen  
durchhalten  
Durchhaltevermögen stärken  
ein Jahr fertig machen wollen  
Einblick in hochschulisches System haben  
eine Stufe tiefer  
Energie behalten wollen  
Energie für Bachelor-Thesis behalten müssen  
Erholungszeit einplanen  
Erklärung bei Dozentin suchen  
erstes Semester abschliessen wollen  
etwas streichen müssen  
Fachschaft gründen  
Frage zum Fernstudium  
Gedanken, an andere Hochschule zu wechseln  
Geduld haben  
geregelten Tagesablauf brauchen  
Gespräch in der sozialen Umgebung suchen  
Gespräch mit der Studierendenberatung  
Gespräch mit Dozierenden suchen  
Gespräch mit Mentorin  
Gespräch suchen  
Gespräche mit fortgeschrittenen Studierenden  
Gesuch um Verlängerung für die Bachelor-Thesis  
Gleichgesinnte suchen



Gruppenarbeit im Spital  
gut überlegen müssen  
gute Verfassung nutzen  
Hilfe suchen  
hilfreiche Tandems  
hochschulische Reglemente kennen  
Hochschulsystem verstehen  
hohe Ansprüche nicht reduzieren wollen  
höhere Fachschule besser geeignet  
im Unterricht präsent sein müssen  
in der Fachschaft mitwirken  
in einen anderen Modus einsteigen  
kein Gespräch mit jemand von der HSA  
keine Selbstzweifel  
keine Angst haben, Fragen zu stellen  
keine Beratung suchen  
Konflikte offen ansprechen  
Konformismus lernen  
Kontakte knüpfen  
Lerngruppen bilden  
Lerninhalte verstehen wollen  
Lernstrategien entwickeln müssen  
Modul verschieben  
Mut haben, Probleme zu thematisieren  
Mut, nachzufragen  
nachbessern in Kauf nehmen  
Netzwerk aufbauen können  
nicht abgestempelt sein wollen  
nicht etwas Schlechtes abgeben wollen

nicht mit dem Kopf durch die Wand  
nicht schnell aufgeben  
nötige Änderungen  
Pause machen sollen  
Pläne haben  
pragmatisch sein  
Praktikum durchzuhalten versuchen  
Prioritäten setzen können  
probieren müssen  
Probleme kommunizieren  
Probleme während der Supervision besprechen  
protestieren  
psychologische Hilfe in Anspruch nehmen  
Qualität der Kontakte  
Schmerzen verdrängen  
Schmerzmittel nehmen  
Schwierigkeiten in Kauf nehmen  
selber Krise durchstehen müssen  
selber versuchen, Probleme zu bewältigen  
Selbstermutigung  
Selektion der Bekannten  
selektionieren können  
Sensibilisierung der Dozierenden  
sich ans Studium gewöhnen  
sich anpassen  
sich aufs Hochschulsystem verlassen  
sich aufs Studium fokussieren  
sich auswärts Hilfe holen  
sich beim RAV beraten

sich belohnen müssen  
sich beraten lassen  
sich einer Behandlung unterziehen müssen  
sich Hilfe holen können  
sich motivieren müssen  
sich Mühe geben  
sich nicht zerfleischen wollen  
sich selber organisieren können  
sich selber organisieren müssen  
sich Zeit geben  
soziale Umgebung um Hilfe bieten  
sozialpädagogische Richtung bestätigt  
Sparrmassnamen  
Steigerung der Aufnahmekapazitäten  
Strategie  
strukturierte Unterlagen  
Studierendenberatung  
Studierendenberatung in Anspruch nehmen  
Studierendenberatung rechtzeitig in Anspruch nehmen  
Studium verlängern müssen  
Suche nach Fernstudium  
Teilzeitstudium als Alternative zu Studienbegleitend  
Transparenz  
Überlegungen  
Überwindungsprobe  
Unterstützungsmöglichkeiten kennen  
verschiedene Optionen  
Versuch, sich noch Zeit zu geben  
Versuch, sich vorzubereiten

Vertrauen zur Hochschule  
Verzicht auf psychologische Beratung  
vorsichtig sein  
Wechsel ins Vollzeitstudium  
Wissen nicht freiwillig vertiefen  
Wunsch nach einer sofortigen Wiederaufnahme des Studiums  
Wunsch nach neutraler Beratung  
Zeit einteilen  
Zeitoptimierung  
Zeitplan haben  
Ziele haben  
zusammen lernen

## **Emotionen**

Angst  
Anspannung  
Bedauern  
Bedenken  
Bedenken/Unsicherheit, ob Soziale Arbeit das Richtige ist  
Befreiung  
Beruhigung  
Dankbarkeit  
das Gefühl, immer etwas machen müssen  
Druck abgenommen  
Energie haben  
Enttäuschung  
Enttäuschung über sich selbst  
Enttäuschung von der Hochschule  
Enttäuschung von Dozierenden

Erholung von der Niederlage  
Erleichterung  
Erschöpfung  
etwas Neues möchten  
fast keine Schuldgefühle mehr  
Freude  
Frustration  
Gefühl von Geborgenheit  
gemischte Gefühle  
gutes Gefühl  
Hilflosigkeit  
Hoffnung  
Hoffnung auf Lösung  
in Panik geraten  
irritiert sein  
kein Knoten mehr  
kein Selbstwertgefühl haben  
keine Freude am Studium  
keine Sorgen mehr  
Leiden  
Lustlosigkeit  
Müdigkeit  
nicht schauen wollen, wie andere erfolgreich sind  
nicht sicher sein, was man will  
Orientierungslosigkeit  
positive Gefühle  
psychisch angeschlagen  
schade finden  
Selbstzweifel

sich allein fühlen  
sich allein gelassen fühlen  
sich als Belastung fühlen  
sich als kleine Studentin fühlen  
sich angegriffen und verletzt fühlen  
sich aussichtslos fühlen  
sich blockiert fühlen  
sich gefangen fühlen  
sich hilflos fühlen  
sich nicht unterstützt fühlen  
sich schämen, um Hilfe bitten zu müssen  
sich Schuld geben  
sich vernachlässigt fühlen  
sich zurückziehen  
Traurigkeit  
Ungerechtigkeitsgefühl  
Unsicherheit im Hinterkopf  
verletzter Stolz  
Versagensangst  
verschiedene Gefühle  
Wehmut  
Wehmut wegen der geknüpften Kontakte  
Wehmut wegen Diplomfeier  
Wehmut wegen Studienkolleg/innen  
Zweifel

## **Empfehlungen**

an der Basis mit Menschen arbeiten  
andere Disziplinen in Sozialer Arbeit nötig

andere Erwartungen  
Änderungen bezüglich der HSA als Institution  
Änderungen in der Organisation des Studiums  
Ansprechpersonen verfügbar  
anspruchslöse Aufgaben  
anspruchslöse Leistungsnachweise  
anspruchsvoller werden  
Aufenthaltsraum  
aufhören, wenn's nicht gefällt  
Aufnahmeverfahren ändern sollen  
Ausbildung für anspruchsvolle Stellen  
Austausch zwischen Berufsgruppen  
Bedarf an in der Praxis anwendbaren Werkzeugen  
Berufserfahrung in Sozialer Arbeit sammeln (vor dem Studium)  
besondere Aufmerksamkeit bei studienbegleitender Ausbildung  
Bewertung der Dozierenden nötig  
Curriculum nicht so oft ändern  
Dozierende als Theoretiker ohne Zugang zur Praxis  
drei verschiedene Berufe  
Einzigartigkeit der HSA  
Empfehlung bezüglich der Organisation des Studiums  
Erfahrungen haben  
Erfahrungen sammeln  
erfüllte Erwartungen ans Studium  
ergonomischere Räumlichkeiten  
Erreichtes pflegen  
Erste zwei Jahre aushalten  
Exklusivität der FH-Ausbildung  
Fachhochschulabschluss für bessere Stellen

Fehlen der Themen der soziokulturellen Animation  
fehlende Kapazitäten im Studienbegleitend  
fehlende Lerninhalte  
fehlende Umsetzung des Wissens in der Praxis  
fehlende Wissenschaftlichkeit der Sozialen Arbeit  
Flexibilität  
Forschungsthemen später im Studium  
Fragen nach richtigem Interesse  
Freizeitaktivitäten reduzieren  
gefährliche psychische Krankheiten  
Gelassenheit empfohlen  
generalistische Ausbildung  
geregelter Tagesablauf als Vorteil  
Gesetze in Sozialer Arbeit  
Grundmodule am Anfang  
gut entlohnt werden  
gutes Klima pflegen  
Hausarbeit als Praxis erkennen  
Hemmungen überwinden  
Hilfsangebot der HSA in Anspruch nehmen  
Hochschule gegen Mobbing  
Hochschule soll auf Schwierigkeiten aufmerksam machen  
hohen Stellenwert des Fachhochschulabschlusses nicht behalten  
hohes Niveau der Fachhochschule  
immer das Gleiche hören  
individuelles Lernen erforderlich  
Infoabend nicht zugesagt  
jeder Person Chance geben  
kein Nutzen von Reflexion für Entwicklung



kein Richtig oder falsch in Sozialer Arbeit  
keine Einheit in Sozialer Arbeit im Vergleich zur Betriebswirtschaft  
keine Reflexion  
Kinder genießen  
klare Botschaft nötig: Praxis oder Wissenschaft  
Klarheit im Betriebswirtschafts-Studium  
kleinere und feste Gruppen erwünscht  
konsequenter sein  
Körper als Thema erwünscht  
Krankheiten prüfen beim Aufnahmeverfahren  
lächerliche Aufgaben  
Leistungsnachweis wichtiger als Inhalt  
Lohn vor dem Studium thematisieren  
Lösung suchen  
Machbarkeit prüfen  
Machbarkeit vor dem Studium abklären  
Machbarkeitsprüfung erwünscht  
Macht haben als Sozialarbeiter  
Mangel an konzeptionellen Inhalten  
mehr Beispiele aus der Praxis  
mehr Information über wissenschaftliche Inhalte  
mehr lernen  
mehr Praxisorientierung  
mehr Psychologie  
mehr Selbstvertrauen gegenüber Institution  
mit ca. 30 das Studium anfangen  
mit Kindern warten bis zum Studienabschluss  
Modell für Quereinsteiger nötig  
Modulinhalte prüfen

Möglichkeiten der Mentor/innen besser klären  
Nachteile gegenüber Vollzeitstudium  
nervige Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit sich selber  
neue Lösungen bezüglich der Organisation des Studiums  
neue Lösungen bezüglich der HSA als Institution  
nicht das Falsche versprechen  
nicht jemandem Leben ruinieren wollen  
nicht zu früh das Studium anfangen  
nicht zu schnell aufgeben  
nötige Profilschärfung der HSA  
oberflächliche Ausbildung  
offen für Probleme der Studierenden sein  
Option für Quereinsteiger  
permanente Reflexion  
permanentes Über-sich-selber-Reden  
permanente Veränderungen an der HSA  
Praktikumsregeln besser klären  
praktische Module am Anfang des Studiums erwünscht  
Praxis brauchen  
Praxisorganisationen kontrollieren  
praxisorientierte Module  
psychische Krankheiten als wichtiges Thema der Gesellschaft  
psychische Krankheiten fehlen im Studium  
psychische Krankheiten im Studium thematisieren  
psychische Probleme  
Quantität statt Qualität  
Rat holen (bei «älteren» Studierenden)  
regelmässige Arbeitszeiten helfen beim Studium  
Ruhe und Zeit für Studium nötig

Schlüsselqualifikationen notwendig  
Schwammigkeit der Sozialen Arbeit  
schwierig, Praktikum zu finden  
schwierige Phasen gehören zum Studium  
selber spüren müssen, was das Richtige ist  
Selbsterfahrungsspiele  
sich selber ein Bild machen  
sich Unterstützung in der Praxis holen  
sich vor dem Studium gut erkundigen  
sich vor dem Studium mit Sozialer Arbeit auseinanderzusetzen  
sicheres Auftreten lernen  
Soziale Arbeit als Massenausbildung  
Soziale Arbeit als schwieriges Arbeitsfeld  
Soziale Arbeit als Trendberuf  
Sozialpolitik und Sozialrecht als «trockenes» Wissen  
Sozialpolitik und Sozialrecht als interessante Module  
Sprache anpassen  
Störung einer Mitstudentin  
Studien- und Hochschulwahl prüfen  
Studienrichtung Soziokulturelle Animation anbieten  
Studium finanzieren müssen  
Studium kann warten (Kinder nicht)  
Studium zu theoretisch  
theoretische Grundlagen nötig  
Theorielastigkeit  
Überangebot von FH-Absolvent/innen  
Übereinstimmung mit sozialpädagogischen Ansätzen erwarten  
Überqualifizierung der FH-Absolvent/innen  
Umgang mit Konflikten

unbrauchbare Modulinhalte  
unerwartete Situation  
ungünstige Zusammensetzung verschiedener Studienrichtungen  
unmöglich, alles zu machen  
unpersönliche Gestaltung der Ausbildung  
Unsicherheit reduzieren  
unterbezahlte Arbeit  
Unterschiede im Studienmodus  
Unterschiede zwischen Dozierenden  
Unterstützungsmöglichkeiten im Portfolio thematisieren  
Unterstützungsmöglichkeiten zeigen  
Veränderungen in Kauf nehmen  
verschiedene Bedürfnisse  
verschiedene Unterrichtstile  
Verzicht auf Gruppenarbeiten  
viel zu viel Studierende  
vieles in der Praxis gefehlt  
Vielfalt der Vorbildungen  
Visitation während des Unterrichts  
Vollzeitstudium als bessere Form  
Vorpraktikum machen  
Wachstum  
Warnung erwünscht  
Warnung für Studienbegleitende  
Weiterentwicklung der HSA  
weniger Lohn nach dem Studium  
Widerspruch zur Wissenschaftlichkeit  
wissenschaftliche Module  
Wochenendarbeit als Erschwernis

Wunsch nach anderer Modulgestaltung  
Wunsch nach Anerkennung der beruflichen Erfahrung  
Wunsch nach brauchbarem Wissen  
Wunsch nach einem geltenden Standard  
Wunsch nach Förderung  
Wunsch nach Gespräch vor dem Studium  
Wunsch nach gezielter Information für Studienbegleitende  
Wunsch nach gleichem Niveau  
Wunsch nach Herausforderungen  
Wunsch nach Kinderbetreuung an der Hochschule  
Wunsch nach klaren Vorgaben  
Wunsch nach Klarheit, was zu machen ist  
Wunsch nach kleiner Gruppe  
Wunsch nach Komplexität  
Wunsch nach mehr Unterstützung der Mentorin  
Wunsch nach mehr Zeit  
Wunsch nach Praxiseinsätzen  
Wunsch nach praxisorientiertem Studium  
Wunsch nach Rüstzeug  
Wunsch nach Schnupperzeit  
Wunsch nach Selbststudium  
Wunsch nach sinnhafter Arbeit  
Wunsch nach Übersichtlichkeit  
Wunsch nach Wissen  
Wunsch nach Wochenendstudium  
zu allgemeine Ausbildung  
zu einfaches Studium  
zu viel Reflexion im Studium  
zu wenige Informationen vor dem Studium

zu wenig Soziale Arbeit  
zu wenig vertiefte Themen

### **Positives**

an Sicherheit gewinnen  
aus Niederlage Gewinn ziehen  
Austausch mit Dozierenden  
Bachelor-Leitung als Ansprechperson  
Befreiung von Studiengebühren  
Berufserfahrung in Sozialer Arbeit als Praktikum anerkannt  
bleiben dürfen  
Diplomierung  
eigene Entwicklung sehen  
Entgegenkommen der Hochschule  
Erholung von der Niederlage  
ernst genommen werden  
Ethik in der Sozialen Arbeit  
Fälle aus der Praxis besprechen dürfen  
Flexibilität  
Fortschritte sehen  
Freiheit  
geknüpfte Kontakte  
Gelerntes brauchen  
gern zur Schule gegangen  
Gespräch mit einem Dozenten  
Gesprächsführung lernen  
grosses Angebot der Module  
Grundlagen bekommen  
Gruppenarbeit als positive Erfahrung

gute Inputs bekommen  
gute Wahl im Hinblick auf Master-Studium  
guter Kontakt mit Dozierenden  
Hilfsbereitschaft der Dozierenden  
hilfreiches Portfolio  
Individualisierung der Mitarbeitenden  
interessante theoretische Themen  
interessante Vertiefungsrichtungen  
interessantes Studium  
Interesse der Dozentin  
Intervention der Hochschule  
keine Einschränkung  
Kontakt mit Dozierenden bei Theoriearbeit  
Kontakt mit Dozierenden im Mentorat  
kritisches Denken gelernt  
Lerninhalte, die bleiben  
mehr Selbstbewusstsein  
Mentorat als Unterstützung  
Module bestehen  
neue Welt eröffnet  
Offenheit der HSA  
Offenheit in der Studierendenberatung  
perfekte Kombination von Theorie und Praxis  
Personalführung  
persönliche Entwicklung  
Portfolio nötig für die Arbeit mit Menschen  
Praktika als Gewinn  
Präsenz der Bachelor-Leitung  
Präsenz der Dozentin

Präsenz der Dozierenden  
Praxisbezug  
praxisnahe Ausbildung  
Projektwerkstatt  
Psychodrama  
Reflexion am Ende des Studiums  
respektvolle Kommunikation  
Rhetorik  
Ruhe haben  
Soziale Arbeit als Profession  
schriftliche Arbeiten als Gewinn  
selbstständig arbeiten  
sich ernst genommen fühlen  
sich schützen gelernt  
sich selber organisieren können  
sich verstanden fühlen  
sicher Rückmeldung bekommen  
sofortige Antwort der Dozentin  
spannende Debatten zur Professionalität der Sozialen Arbeit  
Spielraum haben  
spürbare Erfahrung der Dozierenden  
studentisches Portfolio  
theoretische Module  
Theorie in der Praxis probieren können  
Theoriearbeit als Erfolgserlebnis  
Unterstützung durch Bachelor-Leitung  
Unterstützung durch einen Dozenten  
Unterstützung durch Hochschule  
Unterstützung durch Mentorin



Unterstützung einer Dozentin  
verhandeln lernen  
Verständnis der Hochschule  
Verständnis und Unterstützung der Dozierenden  
Vielfältigkeit  
von Praktikum viel lernen  
Vorteile Fachhochschule (gegenüber höherer Fachschule)  
weiter studieren dürfen  
wertvolle Intervention  
wertvolle Modulinhalte  
Wissenserweiterung dank Praktika  
Wissenserweiterung dank Studium  
Zeit haben  
Zeitraum bekommen  
zwei interessante Module  
zweiten Meilenstein nicht schreiben müssen

## **Ressourcen**

absehbares Ende des Studiums als Motivation  
Alter als Vorteil  
an Schwierigkeiten gewöhnt sein  
Anschluss nicht verpassen wollen  
Ausbildung beschleunigen  
Bachelorarbeit schreiben  
beenden, was angefangen wurde  
bessere Berufsmöglichkeiten  
Bewusstsein, begleitet zu sein  
Diplom als Bestätigung der Qualifikationen  
Diplom als Garantie des besseren Lohnes

Diplom als Motivation  
eigene Erfahrungen nutzen können  
eigene Möglichkeiten kennen  
Eigenständigkeit  
endlich für Kinder da sein  
Entscheidung, zu bleiben  
Ehrgeiz (etwas wirklich wissen)  
etwas vom Studium mitnehmen wollen  
fehlende Anerkennung ohne Diplom  
frühere Erfolge als Kraftquelle  
Glaube als Halt  
Glaube als Kraftquelle  
gute Leistung erbringen wollen  
gutes erstes Praktikum  
Hartnäckigkeit  
Identitätsbildung als Sozialarbeiter  
Identitätsbildung als Sozialarbeiterin  
intrinsische Motivation  
investierte Zeit nicht verschwenden wollen  
keine Abbruchgedanken haben  
keine frühere Ausbildung abgebrochen  
keine lange Pause machen wollen  
keine Zeit verlieren wollen  
Kraft haben  
Lebenserfahrung  
Leidenschaft als Kraftquelle  
Master-Studium als Kontinuität  
Modul endlich bestehen  
Motivation

nicht aufgeben wollen  
nicht zurück in den alten Beruf wollen  
positive Einstellung  
rauskommen wollen  
Ressourcen investieren  
Rückkehr in den alten Beruf nicht möglich  
selbstständig sein dank Studium  
so schnell wie möglich abschliessen wollen  
Sozialarbeiterin werden wollen  
Soziale Arbeit als Traumberuf  
Studium abschliessen wollen  
um keinen Preis abbrechen wollen  
Verbesserung der finanziellen Situation als Motivation  
Vertrauen zum Gott  
Vertrauen zur Hochschule  
Vorbild für Kinder sein  
Vorsprung dank Berufserfahrung  
Vorteile des Alters  
wiederkehrende Motivation  
Wunsch der Mutter erfüllen  
Wunsch nach Anerkennung der Erfahrung  
Wunsch nach Studienabschluss  
Zeitdruck als Motivation  
Ziel erreichen wollen  
zu stur, um abzuberechnen  
zu viel investiert, um abzuberechnen  
Eltern etwas zurückgeben wollen  
zweites Studium nicht abbrechen wollen

## **Schwierigkeiten**

100% arbeiten  
100% arbeiten müssen  
abhängig sein  
Ablehnung der Stipendien  
ADS-Vermutung  
Alleinerziehung der Kinder  
Alleinerziehung des Kindes  
alles infrage stellen  
alles intuitiv machen  
alles zu Hause nacharbeiten müssen  
alte Strukturen in Institutionen  
an seine Grenzen kommen  
andere Erwartungen  
andere Herangehensweise haben  
andere Vorstellung vom Beruf Sozialpädagoge  
andere Vorstellungen vom Studium  
andere Vorstellungen von der Praxis  
Änderungsversuche gescheitert  
Anforderungen der Hochschule nicht in der Praxis umsetzbar  
Anforderungen gerecht werden wollen  
Anforderungen nicht gerecht werden können  
anspruchsvolle Aufgaben im Praktikum  
anstrengender Studienplan  
Arbeit als Praktikum nicht anerkannt  
Arbeit in Schichten und am Wochenenden  
Auftrag von der Schule  
Ausbildungskonzept – grosse Gruppen, Wissenschaft  
Auseinandersetzung mit sich selbst

Bachelor-Arbeit als Kraftakt  
Belastung  
Berufserfahrung in Sozialer Arbeit nicht haben  
besser vor dem Studium verdienen  
bessere Arbeitsverhältnisse in der Pädagogik  
Bevormundung wie im Gymnasium  
Beziehung analysieren  
Beziehung mit Kindern abbrechen müssen  
Beziehungen nicht aufbauen können  
Beziehungskrisen  
bis zum letzten Zeitpunkt mit Lernen warten  
bis zum letzten Zeitpunkt mit Schreiben warten  
Burn-out  
Depression  
die neuesten Konzepte umsetzen wollen  
Dressur als Erziehungsstil  
drohender Ausschluss vom Studium  
eigene Krankheit  
eigene Veränderung (durch Mutterschaft)  
Einbruch  
eingeklemmt zwischen Hochschule und Praxis  
emotionale Kosten  
Empathie in der Praxis nicht möglich  
Energie für einen Konflikt verlieren  
entscheiden zwischen Arbeit, Familie und Studium  
Enttäuschung aufgrund der Note  
Enttäuschung von Modulen  
erneute Krankheit  
erschöpft nach der Arbeit

erschwerter Integration wegen Verpflichtungen  
erste Zweifel im Vorpraktikum  
erster Fehlschlag im Leben  
etwas anderes machen wollen  
falsche Hoffnungen  
familiäre Verpflichtungen  
fehlende Kapazitäten  
fehlende Professionalität  
fehlende Sicherheit  
finanziell begrenzte Kinderbetreuungsmöglichkeiten im Dorf  
finanzielle Abhängigkeit  
finanzielle Schwierigkeiten  
Frau ohne Arbeit  
Fremdsprachigkeit als Hindernis  
fundierte Theorien umsetzen wollen  
gebrochene Beziehungen  
gegenteiligen Anforderungen gerecht werden sollen  
gesundheitliche Folgen der Spannung  
Gesundheitsprobleme  
getrennt leben als Erschwerung  
gut verdienende Kollegen  
Herausforderung wegen Technik  
Herausforderungen in der Arbeit  
Herausforderungen in der Praxis  
Hierarchie  
hohe Anforderungen seitens der Hochschule  
hohe Arbeitsbelastung  
hohen Anforderungen in der Arbeit  
im Nachteil gegenüber Vollzeitstudierenden sein

immer in einer neuen Gruppe  
in der Praxis viel schreiben müssen  
in der Schwebe sein  
in eine WG einziehen  
in laufendem Hamsterrad sein  
inakzeptabler zukünftiger Studienplan  
instabile Situation in der Praxis  
Kampf der Praxis gegen Hochschule  
kaputtgemacht durch Studium  
kaum Menschenkontakt  
kein Bezug zur Klasse  
kein Entgegenkommen der Praxis  
kein Fernstudium an der HSA angeboten  
kein Interesse am Lerninhalt  
kein Interesse an Forschungsthemen  
kein klares Ziel des Studiums: Wissenschaft oder Praxis  
kein Verständnis für Lerninhalte in der Praxis  
kein Zusammenhang zwischen Studium und Praxis  
keine Auflösung der Aufgabe bekommen  
keine Einführung haben  
keine Energie für Veränderung haben  
keine Energie haben  
keine Energie haben zu suchen  
keine Energie mehr für Lernen  
keine Erfahrung mit älteren Leuten haben  
keine Erholungszeit  
keine finanzielle Unterstützung bekommen dürfen  
keine Hilfsmöglichkeiten  
keine Identifikation mit Studium

keine Intimität  
keine Klarheit haben  
keine Kontrolle mehr, strenger sein müssen  
keine Motivation aufgrund fehlenden Interesses  
keine Praxisbetreuungsperson  
keine Selbstwirksamkeit  
keine Stipendien  
keine vertraute Bezugsperson in der Hochschule  
kein Zugehörigkeitsgefühl  
keinen Bezug zum Studium gefunden  
keinen persönlichen Kontakt mit Dozierenden haben  
keinen persönlichen Kontakt mit Studierenden haben  
Kinder als Erschwernis  
kleine Kinder haben  
Konflikt als Verseuchung  
Konflikt in der Praxis  
Kontrolle statt Vertrauen  
Konzentrations- und Leseschwierigkeiten  
Konzentrationsschwierigkeiten  
Krankheit der Mutter  
Krankheit des Vaters  
Krankheiten der Kinder  
Krise als Identitätsbildung  
Krisen als Weiterentwicklung  
kritisiert werden  
kühle Atmosphäre  
Kündigung der Arbeit  
Kündigung der Wohnung  
Lebensfreude verlieren



Lebensgrundlage entzogen  
Lernen vor sich herschieben  
Lerngruppe nicht möglich  
Macht der Dozentin  
Machtgefälle in der sozialpädagogischen Praxis  
Mehrfachbelastung  
Meinungsunterschied mit Praxisanleiter  
Misstrauen spüren  
mit finanziellen Schwierigkeiten nicht rechnen  
Mobbing  
Mobbing in der Sozialen Arbeit  
Modul nicht bestanden  
Motivation verlieren  
Müdigkeit von der schulischen Ausbildung  
nachgeben müssen  
neben dem Studium arbeiten müssen  
negative Erfahrungen anderer Studierenden  
negative Rückmeldung aus der Praxis  
negative Überraschung trotz der Planung  
negativer Einfluss  
neue Mitstudierende  
nicht alles erklären können  
nicht angepasste Unterhaltsbeiträge  
nicht arbeiten können  
nicht auf dem studentischen Niveau sein  
nicht das ganze Leben machen wollen  
nicht einfache Abgrenzung  
nicht essen können  
nicht fähig sein

nicht fragen dürfen  
nicht gerne in die Schule gehen  
nicht gerne schreiben  
nicht hören wollen  
nicht immer funktionierende Gruppenarbeiten  
nicht ins Studium reinkommen können  
nicht mit der Arbeit vorwärtskommen  
nicht nachvollziehbarer Leistungsnachweis  
nicht richtiges Studium  
nicht sich selbst sein können  
nicht verstehen  
nicht viel Verständnis seitens der HSA  
nicht wissen, ob das Studium das Richtige ist  
noch keine Behauptung im Berufsleben  
nutzlose Theorien in konkreten Situationen  
Partnerschaftskrise  
Pause wegen Gesundheitsproblemen  
Pause wegen Tod des Vaters  
Pensumreduktion des Mannes nicht möglich  
Perfektionismus  
Pläne scheitern  
plötzlich fehlende Motivation  
plötzlich stimmt's nicht mehr  
Portfolio als Eingriff in die Intimsphäre  
Praktikum beenden müssen  
Praktikumsabbruch  
Problem mit Bachelor-Thesis  
Probleme in der Praxis  
Probleme mit Gruppenarbeiten

Probleme mit Handouts  
Probleme mit Praxisorganisation  
Prüfung nicht bestanden  
psychische Blockade  
Risiko der Behinderung  
Soziale Arbeit als Probleme-Feld  
Scheidung  
Scheitern  
Schichtarbeit  
Schichtarbeit als Erschwerung  
schlecht bezahlt werden  
schlechte Arbeitsverhältnisse im sozialpädagogischen Umfeld  
schriftliche Leistungsnachweise als Herausforderung  
Schulden  
Schule – das Strengste  
Schwangerschaft  
schwer umsetzbare Lerninhalte  
schwierig, Praktikum zu finden  
Schwierigkeiten im Studium  
Schwierigkeiten unterschätzen  
sich alles selber erkämpfen müssen  
sich auf der Arbeit konzentrieren können  
sich aus den Augen verlieren  
sich den anderen anpassen müssen  
sich nicht auf einer Sache konzentrieren können  
sich nicht durchsetzen können  
sich nicht gut überlegen  
sich nicht richtig erholen können  
sich nicht vom Studium überzeugen können

sich selber Leid antun  
sich selber unter Druck setzen  
sich verrechnen  
sich verschliessen  
sinkende Motivation  
soziale Kontakte verlieren  
Spannungen zwischen Studierenden  
Spannungsfeld zwischen Hochschule und Praxis  
Spitalaufenthalt  
Sprachprobleme haben  
ständiges Stochern in der Vergangenheit  
starke Zahnschmerzen haben  
Studienbegleitende Praxisausbildung als schwierigste Form des Studiums  
strafen müssen  
Stress  
Stress im Studium trotz Intention der HSA  
Stress mit Gruppenarbeiten  
Studentenrolle nicht klar  
Studienaufgaben in der Praxis  
studienbegleitende Praxisausbildung als Überforderung  
Studium als unnötiger Luxus  
Studium finanzieren müssen  
Studium im Alter nicht mehr so einfach  
Studium in die Ferne gerückt  
System nicht veränderbar  
Teufelskreis  
Theorielastigkeit  
Theorie-Praxis-Bezug nicht sofort erkennbar  
Tod des Vaters

traumatisiert sein  
Trennung von Partnerin  
Übelkeit  
Überfluss an Lernstoff  
Überforderung  
Überforderung der Mitarbeiter in der Praxis  
Überforderung mit Zweispurigkeit  
überraschende Lohnregelung  
Übersättigung mit Gruppenarbeiten  
Überzeugung vom existenzsichernden Studium  
Unfall haben  
ungenügende Note  
ungeplante Ereignisse  
unrealistische Forderungen seitens der HSA  
unterschiedliche Belastung  
Unvereinbarkeit von Arbeit und Familienleben  
Unvereinbarkeit Kind – Gruppenarbeiten  
vermisster Sprachbereich  
verschiedene Bedürfnisse  
Versuchskaninchen sein  
viel Büroarbeit  
viel nachfragen müssen  
viel zu lernen  
viele Überstunden machen  
Vollzeitstudium nicht mit Familie vereinbar  
vorsintflutliche Erziehungsmethoden  
während des Studiums wenig verdienen  
Wechsel ins Teilzeitstudium finanziell nicht möglich  
wenig konkrete Beispiele

wenig Kontakt mit Dozierenden in Vorlesungen  
wenig Kontakte mit Studienkolleg/innen  
weniger Einkommen  
weniger Lohn nach dem Studium  
Werte der Schule in die Praxis umsetzen wollen  
Widerspruch zu Modulinhalten  
Widerstand aufgebaut  
Widerstand gegen Modul Portfolio und Gewalt  
wissenschaftliche Arbeit nicht bestanden  
Wochenendarbeit als Erschwerung  
Zeit für Tochter haben müssen  
Zeitaufwand mit Pendeln  
Zeitdruck  
zeitlich unvorhersehbarer Abschluss des Studiums  
Zeitmangel  
zerstörte Illusionen  
zu alt fürs Studium  
zu grosse finanzielle Belastungen  
zu jung für Praktikum  
zu spät mit Lernen anfangen  
zu stressig in der Schwangerschaft  
zu viel Stoff  
zu wenig in der Studierendenrolle sein  
zu wenig Selbstvertrauen in der Praxis  
zu wenig Zeit für Diskussion  
zu wenig Zeit für Studium  
zugetextet sein  
zurechtgewiesen sein  
zurückstecken müssen

Zwang zur Auseinandersetzung mit sich selber  
Zwang zu Gruppenarbeiten  
Zwang zur Öffnung gegenüber fremden Menschen  
zwei Arbeitsorte haben  
zwei Praxisausbildner haben  
Zweisamkeit nicht geniessen können  
Zweispurigkeit im berufsbegleitenden Studium  
zweites Kind bekommen

### **Soziales Umfeld**

Abbruch nicht mit anderen Studierenden diskutiert  
abgestorbene Kontakte mit Studienkolleg/innen  
Achtsamkeit der Mitarbeitenden für ihre Gesundheitsprobleme  
ähnliche Probleme anderer Studierenden  
als Gruppe funktionieren  
älter sein  
Altersunterschied  
An verschiedenen Orten wohnen  
anders sein  
Anforderungen des Arbeitgebers  
Arbeitgeber wird informiert  
Ausbildung der Eltern  
Ausländer sein  
Ausländerin sein  
Austausch mit Studierenden mit Kindern  
Austausch mit Studierenden  
Bachelor-Abschluss als Wunsch der Mutter  
Bedauern des Chefs  
Bedauern in der Familie

Bedingungen stellen  
Begeisterung von der Entscheidung  
beglückwünschen zu seinem Mut  
Beratung des Studienkollegen  
Besorgnis der Eltern  
Burn-outs der Studienkolleg/innen  
Bürokarriere machen sollen  
Dozentin nicht informiert  
eigene Gruppe finden  
einige Studienabbrüche  
Eltern können nicht helfen  
Eltern wurden nicht informiert  
Engagement der Praxis  
Entgegenkommen der Praxisorganisation  
Ermutigung für Studium in Sozialer Arbeit  
Ermutigung zur Fortsetzung des Studiums  
Erwartungen der Eltern  
Fachschaft als Austauschplattform  
Fachschaft als Ergänzung zum Studium  
Familie als Kraftquelle  
Familienplanung  
finanzielle Unterstützung  
finanzielle Unterstützung der Eltern  
Fragen der Eltern  
Fragen der Studienkolleg/innen nach Abbruchgründen  
Frau aus Ausland  
Freude wegen Master-Studium  
Freunde als mentale Unterstützung  
Geborgenheit



gemeinsam Freizeit verbringen  
Gemeinschaft miterleben  
geografische Distanz  
gerne mit Menschen sein  
Gespräche in der Arbeit  
Gespräche in der Umgebung  
Gespräche mit anderen Studierenden  
Gespräche mit Schwester  
Grüppchen  
Gruppenarbeit  
Gruppenarbeiten als Austauschgefäß  
gut integriert im Team  
gute Arbeitssituation  
guter Kontakt trotz Altersunterschied  
gutes Verhältnis zu Studierenden  
gutes Verhältnis zum Schwiegervater  
hätte sich gerne integrieren können  
Heirat  
Hilfe bei Betreuung des Kindes  
Hilfe bei Haushaltarbeiten  
im Kontakt bleiben wollen  
immer kleinere Gruppe  
jemandes Bachelor-Abschluss als Chance für Betrieb  
kein Kontakt mit Studienkolleg/innen  
kein Opfer wollen  
keine Beziehung mit Studienkolleg/innen aufbauen wollen  
keine Freundschaften aufbauen wollen  
keine Überraschung in der Arbeit  
Kinder in den Vordergrund stellen

Kinder noch nicht informiert  
Kinder selber betreuen wollen  
Kindern gerecht werden wollen  
klare Bedingungen  
Kontakt mit zwei Studienkolleg/innen  
Kontakt mit Studienkollegin  
Kontakt mit Studienkollegin (nur Facebook)  
Kontakt mit Studienkolleg/innen in der Arbeit  
Kontakt mit Studienkolleg/innen  
Kontakte mit der Zeit verlieren  
Kontakte mit Studienkolleg/innen nicht als Ziel  
kostenlose Hilfe  
Kraft gebende Mutter  
Lebenssituation der Aufnahmekommission bekannt  
Lebensstandard der Kinder halten wollen  
mit anderen Studierenden reden  
mit einem Kollegen studieren können  
mit Kindern sein wollen  
mit ein paar Studierenden Kontakt haben  
Mitstudierende  
Mitstudierende (anders in Olten und in Basel)  
Mutterrolle  
negative Auswirkungen auf Umfeld  
Netzwerke nötig für Studium  
nicht allein sein  
nicht diskutieren wollen  
nicht im Kontakt bleiben wollen  
nicht integriert  
nicht nur wegen Frau abbrechen

nicht viel reisen wollen  
nur Verständnis, kein Ratschlag  
passende Frau  
positive Reaktion der Mutter  
positive Reaktion des Freundes  
positive Reaktion in der Arbeit  
Praktikantenrolle  
Praktikum am Arbeitsplatz  
private Probleme besprechen können  
Ratschlag der Eltern – sich durchbeissen  
Rolle der anderen Studierenden im Lernprozess  
Rückendeckung haben  
Ruhe brauchen  
Schuldgefühle gegenüber den Eltern  
Schuldgefühle gegenüber den Kindern  
schweizerische Mentalität verstehen  
schwierig, Kontakte knüpfen in der Schweiz  
schwierige Mitteilung  
schwierige Mitteilung über Abbruch  
Schwierigkeiten mit Aufbauen von Freundschaften  
sich auf der Arbeit konzentrieren können  
sich nicht mehr so häufig sehen  
sich über Studienkolleg/innen aufregen  
stabiles Netzwerk  
Stolz auf Arbeit des Vaters  
Stolz der Mutter  
Studienkolleg/innen werden nicht informiert  
Studium als intensive Zeit  
Teil der Gemeinschaft sein

Teilnahme der Kinder am Berufsleben  
Tochter schützen wollen  
Überzeugung für Soziale Arbeit  
Unmut bei Studierenden  
Unterschiede Schweiz–Deutschland  
Unterstützung der Eltern  
Unterstützung der Familie  
Unterstützung der Studienkolleg/innen  
Unterstützung durch Eltern  
Unterstützung durch Freunde  
Unterstützung durch Geschäftsführer  
Unterstützung durch Praxisbegleitenden  
Unterstützung durch Studienkollege  
Unterstützung durch Team  
Unterstützung im sozialen Umfeld  
Unterstützung in der Arbeit  
Unterstützung in der Praxis  
Unterstützung von Freund  
Unterstützung von Freundin  
Unverständnis in der Arbeit  
Vater zweier Kinder werden  
Vaterschaft  
Verlassen der Klienten  
verschiedene Einstellungen in der SA  
Verständnis am Arbeitsplatz  
Verständnis anderer Studierenden  
Verständnis der Mutter  
Verständnis in der Arbeit  
Verständnis in der Familie

Verständnis Freunden mit Kindern  
viel investieren, um studieren zu können  
von Erziehung geprägt  
Wunsch, Familie zu haben  
Wunsch nach Zusammenleben  
Zusammenhalt

### **Weg zum Studium**

abgeschlossenes Betriebsökonomiestudium  
abgeschlossenes Betriebswirtschaftsstudium  
Abraten von Sozialer Arbeit bei der Berufsberatung  
als Teenager inspiriert  
an der Infoveranstaltung teilnehmen  
andere Studienrichtungen prüfen  
Anmeldung für HSA  
Anmeldung für Studium  
anthroposophische Ausbildung abgelehnt  
Arbeit als grauer Alltag  
Arbeit im Bauzeichnen  
Arbeit im Kinderheim im Ausland  
Arbeit im Marketing  
Arbeit mit Behinderten im Ausland  
Arbeit mit geistig zurückgeblieben Kindern  
Arbeit mit Kindern  
Arbeit mit Menschen  
Arbeit mit psychisch kranken Personen  
Arbeit mit schwierigen Jugendlichen  
auch kurze Menschenkontakte mögen

Aufnahme des Studiums  
Aufnahmetest nicht bestanden  
Aufnahmeverfahren geändert  
ausgebrannt sein  
Auszeit nehmen als Hausmann und Vater  
Bauzeichnen lernen  
Befriedigung in der Arbeit  
bei einer Bank arbeiten  
Beratung vor dem Studium  
berufliche Neuorientierung  
berufliche Verwirrung  
Berufs- und Laufbahnberatung  
Berufserfahrung in Sozialen Arbeit haben  
Berufsmaturität  
Berufsmaturität soziale Richtung  
Berufsperspektiven  
Berufspraxis  
Betreuung eines Lehrlings  
Bewegungspädagogin  
bewusste Wahl der Fachhochschule wegen Praxisbezug  
Beziehungen mit Menschen  
Bezug zu Behinderten haben  
Demotivation  
diverse Schnupperlehren  
ein Jahr Auszeit (Reisen)  
ein schon abgeschlossenes Studium  
eine schon abgeschlossene Grund- und Weiterbildung  
Elend erfahren  
Empfehlung des Bruders

Empfehlung des Kollegen  
Entmutigung  
Entscheidung für HSA in Olten  
Entscheidung für studienbegleitende Praxisausbildung  
Enttäuschung mit Journalismus  
Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitspädagogik  
Ermutigung für Studium in Sozialer Arbeit  
erste Aufnahmeprüfung nicht bestanden  
etwas abgeben wollen  
etwas Soziales machen wollen  
Fachhochschulwelt durch Vater bekannt  
Fachmaturität soziale Richtung  
Fachmittelschule soziale Richtung  
Faszination für Arbeit mit Menschen  
Faszination für die Soziale Arbeit  
fehlende sozialpädagogische Kompetenzen  
Flexibilität der HSA  
Fachmittelschule nicht ausreichend  
Fremdsprachenlehrer Deutsch in China  
Freude am Studium  
früh Kind bekommen  
geänderte Arbeitsbedingungen  
geben und nehmen in Sozialer Arbeit  
gelangweilt sein  
genug gute Bewerbungsunterlagen  
gerne Rat geben  
guten Kontakt mit Jugendlichen haben  
im Sozialdienst arbeiten  
immer Stellen wechseln

in der Schweiz studieren dürfen  
in die Schweiz kommen  
Infoabend Studium in Sozialer Arbeit  
ins Ausland gehen  
Interesse an handwerklichen Beruf  
Interesse an Lehrerberuf  
Interesse an sozialer Richtung  
Journalismus als Interesse  
Jugendlichen etwas auf den Weg mitgeben  
kaufmännische Ausbildung nutzen können  
kein Diplom haben  
keine Sinngebung im Journalismus  
keine Vorstellungen von Sozialer Arbeit  
Kontakt mit Kindern suchen  
Kulturschock erleben  
Kaufmännische Ausbildung gemacht  
Kaufmännische Ausbildung nicht mehr gefallen  
langjährige Aus- und Weiterbildungserfahrung  
langjährige Berufserfahrung ausser Sozialer Arbeit  
langjährige Berufserfahrung in Sozialer Arbeit  
langjähriger Wunsch  
langweilige Arbeit bei der Bank  
Lebenswerk zum Thema Strassenkinder als Inspiration  
Lehre als Polymechaniker  
Leute verstehen können  
Leuten helfen können  
matching point  
Medien, Journalismus als Alternative  
Mindestalter in Sozialer Arbeit



Möglichkeiten im sozialen Bereich prüfen  
Motivation für Studium: Menschenkontakt  
nicht ins Studium aufgenommen werden  
nicht zur spiessigen Gesellschaft gehören wollen  
Pädagogik immer als Thema anwesend  
positive Rückmeldungen bekommen  
Praktika im Bereich Kinderhilfe  
Praktikum in der Behindertenbetreuung  
Praktikum im Jugendheim  
Praktikum im Kinderheim  
Praktikum im Waisenhaus in Basel  
Praktikum in der heilpädagogischen Tagesschule  
Praktikum in Sozialer Arbeit  
Praktikum in Sozialpädagogik  
Praktikumsangebot  
Probleme in der Schulzeit  
Psychologie als Hauptfach  
psychologische Themen vertiefen wollen  
schneller Bezug zu den Leuten  
Schnupperlehre im Pharmabereich  
selbstständig arbeiten  
Selbstständigkeit  
sich aufs Studium freuen  
sich fürs Studium bewerben  
sich informieren  
sich nicht beschränken wollen  
sich nicht wiederfinden können  
sich nicht wohlfühlen  
Sicherheit bezüglich Sozialer Arbeit dank Praktika in Gesundheitswesen

Soziale Arbeit als Präferenz  
soziale Kampagnen wahrnehmen  
soziale Themen präsent  
Sozialhilfe bekommen  
Spas an der Beratung  
Spas an der Arbeit mit Jugendlichen  
spontane Entscheidung  
Studienbegleitende Praxisausbildung als Verbindung Theorie und Praxis  
Stelle im Bürgerspital  
Stelle im Kinderheim  
Studienmotivation nicht kennen  
Studienplatz bekommen  
Studium finanzieren müssen  
Studium in der Betriebswirtschaft  
Studium in Deutschland abbrechen  
Studium in Sozialer Arbeit  
Studium kaum erwarten können  
Suche nach Ausbildungen im sozialen Bereich  
unerwarteter Beginn des Studiums  
Unsicherheit bezüglich Studienrichtung  
untypischer Weg  
Unzufriedenheit  
verschiedene Bereiche von Sozialer Arbeit ausprobiert  
viele Qualifikationen haben  
Vollzeitstudium  
von Neuem aufgeregt sein  
Vorgaben von Arbeitsgeber (Studienort Olten)  
Vorpraktikum im Jugendheim  
wach gemacht für soziale Probleme

Wechsel an Sozialpädagogik  
wertvolle Herausforderung in fremder Kultur  
Wirtschaft als Konsequenz der kaufmännischen Ausbildung  
Wissen erwerben möchten  
wohlbehütete Kindheit haben  
Wunsch nach anderer Arbeit  
Wunsch nach anerkannter Ausbildung  
Wunsch nach Arbeit mit Jugendlichen  
Wunsch nach Arbeit mit Strassenkindern  
Wunsch nach einer sinnvollen Arbeit  
Wunsch nach Herausforderungen  
Wunsch nach praxisbegleitender Ausbildung  
Zivildienst in Altenheim  
Zivildienst in den USA  
zu wenige Informationen vor dem Studium  
zufällig in der Wirtschaft  
Zusage zum Studium in Sozialer Arbeit  
zweite Chance für Studium

### **Zeit danach**

Alternativen haben  
an Karriere denken  
ans Studium nicht viel denken  
anderes Studium (Ergotherapie)  
anderes Studium (Master)  
Anmeldung für höhere Fachschule  
Arbeit  
Arbeit als Sozialarbeiter  
Arbeit in der Sozialhilfe

Arbeit in der Sozialhilfe nicht für immer  
Arbeit mit Jugendlichen  
Arbeitssuche  
aufsteigen  
Ausbildungsplatz freigeben  
befristete Stelle  
berufliche Perspektiven  
bessere Atmosphäre an anderer Hochschule  
bessere Berufsmöglichkeiten  
besseres Befinden mit der Zeit  
Bewerbung für Lehre  
einfach nur arbeiten wollen  
Energie, um vorwärtszuschauen  
eventuell diplomierte Sozialpädagogin  
Freude auf neue Aufgabe, die ihm wirklich liegt  
froh sein wegen Abschluss  
höhere Fachschule als Option  
keine Alternative vorhanden  
keine Gedanken mehr an die HSA  
keine Lehre gemacht  
keine Perspektive nach dem Abbruch  
keinen Rucksack nach dem Studium haben  
Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt stärken  
krankgeschrieben  
Kündigung der Arbeit  
Master-Studium  
Master-Studium nicht machen wollen  
mit der Frau zusammenziehen  
mit Jugendlichen arbeiten wollen

nach Bachelor-Studium fix und fertig sein  
nach der Arbeit nichts mehr machen müssen  
neuen Beruf gefunden  
neues Studium  
neues Team  
nicht zu 100 Prozent arbeiten wollen  
nicht ausreichender Lohn  
nicht wissen, wie weiter  
noch in der Schwebe sein  
Offenheit gegenüber Theorien im Praktikum  
Optionen prüfen  
Optionen vorhanden  
persönliche Kontakte an der Hochschule Luzern  
praxisnahe Ausbildung  
Probleme in der Arbeit  
professionelle Infoveranstaltung  
Reifungsprozess  
Rückkehr zum Sprachbereich  
Rückkehr zum Sprachtraining  
Schnupperlehre  
schwieriges Jahr, das weiterbringt  
sich auf Arbeit freuen  
sich bewerben  
sich einleben in anderer Hochschule  
sich nicht ausgebildet fühlen  
sich weiterbilden wollen  
soziokulturelle Animation studieren wollen  
Sprung ins Leere  
Studium nötig im sozialen Bereich

Studium in Sozialer Arbeit nicht nochmals wählen  
temporäre Arbeit  
unbestimmte Zukunftspläne  
Unvereinbarkeit der Arbeit und Familienlebens  
Vaterschaft  
Verantwortung übernehmen  
verschiedene Nebenjobs  
verschiedene Optionen  
Wechsel an andere Hochschule  
Wechsel an die Hochschule Luzern  
Weiterbildung  
Weiterbildung in Personalwesen  
wieder beruflich aktiv  
wieder wissen, was sie will  
Win-win-Situation  
Wissen von Sozialer Arbeit als Vorteil  
Wunsch nach geregelter Arbeitszeit  
zu Hause sich als Student fühlen  
Zufriedenheit mit neuem Studium  
zurück in den alten Beruf  
Zwischenjahr